

Université de Montréal

Les prédictors du climat affectif dyadique en situation de lecture conjointe mère-enfant

par

Ariane St-Louis  
Département de psychologie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès sciences (M.Sc.)  
en recherche en psychologie  
sous la direction de Sophie Parent, Ph.D.

Avril, 2007

© Ariane St-Louis, 2007



BF

22

US4

2007

V.020

## **AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## **NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Identification du jury

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Les prédicteurs du climat affectif dyadique en situation de lecture  
conjointe mère-enfant

présenté(e) par :

Ariane St-Louis

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Judith Comeau

Présidente-rapporteuse

Sophie Parent

Directrice de recherche

Isabelle Montesinos-Gelet

Membre du jury

## Résumé

Les études antérieures dans le domaine de la littéracie émergente montrent l'importance du climat affectif lors des activités de lecture conjointe entre le parent et l'enfant (Baker, Mackler, Sonnenschein et Serpell, 2001; Bergin, 2001; de Jong, Leseman et van der Leij, 1997; de Jong et Leseman, 2001; Leseman et de Jong, 1998; Sonnenschein et Munsterman, 2002). Pourtant, aucune étude n'a examiné les variables qui contribuent au climat affectif dyadique dans ce contexte. L'objectif de la présente étude est d'explorer la contribution unique (1) des caractéristiques de la mère, (2) des caractéristiques de l'enfant et (3) des pratiques parentales au climat affectif dyadique durant une tâche de lecture conjointe mère-enfant et, par la suite, d'examiner le rôle médiateur des pratiques parentales dans l'explication du lien entre (1) les caractéristiques de la mère et le climat affectif et (2) les caractéristiques de l'enfant et le climat affectif. Les analyses statistiques effectuées sur 191 familles francophones de la région de Montréal démontrent que le modèle testé contribue à 30.3 % de la variance à la mesure du climat affectif dyadique. Plus précisément, trois variables arborent une prédiction unique significative : le revenu familial ( $\beta = 0.281$ ), le Q.I. de la mère ( $\beta = 0.199$ ) et le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant ( $\beta = 0.249$ ). La contribution des pratiques parentales n'ajoutant rien au modèle de prédiction, nous n'avons pu explorer le rôle médiateur de celles-ci. Ces résultats corroborent la notion qu'à la fois les caractéristiques de la mère et de l'enfant contribuent au climat affectif en contexte de lecture.

Mots clés : Interactions mère-enfant, littéracie, famille, préscolaire, lecture.

## Abstract

Previous studies in the field of emergent literacy have shown the importance of the affective climate during mother-child reading activities (Baker, Mackler, Sonnenschein et Serpell, 2001; Bergin, 2001; de Jong, Leseman et van der Leij, 1997; de Jong et Leseman, 2001; Leseman et de Jong, 1998; Sonnenschein et Munsterman, 2002). However, no research has examined what are the predictors of dyadic affective climate. The aim of the present study was to explore the unique contribution of (1) mothers' characteristics, (2) children's characteristics and (3) parenting practices to dyadic affective climate during a joint reading activity. A further objective was to explore the mediating role of parenting practices in explaining the link between (1) mothers' characteristics and affective climate and (2) children's characteristics and affective climate. Statistical analysis performed on 191 French-speaking families from the Montreal area showed that the proposed model contributes to 30.3 % of the variance in a measure of dyadic affective climate. Specifically, three predictors made a significant unique contribution: family income ( $\beta = 0.281$ ), mothers' IQ ( $\beta = 0.199$ ) and children's receptive vocabulary ( $\beta = 0.249$ ). Parenting practices did not add to the model, so their mediating role could not be explored. Results are consistent with the notion that both mothers' and children's characteristics contribute to the affective climate in a joint-reading activity.

**Key words:** Mother-child interactions, literacy, family, preschool, reading.

## Table des matières

Page titre.....	i
Page d'identification du jury.....	ii
Résumé.....	iii
Abstract .....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Liste des sigles et abréviations.....	viii
Introduction.....	1
Contexte théorique .....	3
Caractéristiques de la mère .....	6
Caractéristiques de l'enfant.....	10
Pratiques parentales.....	12
Objectifs .....	13
Méthode.....	14
Participants.....	14
Procédure.....	15
Instruments.....	16
Caractéristiques de la mère .....	16
Quotient intellectuel .....	16
Niveau de scolarité.....	16
Souvenirs de l'expérience scolaire.....	17
Revenu familial .....	18
Anxiété.....	18
Dépression.....	19
Antisocialité à l'adolescence.....	20
Caractéristiques de l'enfant.....	20
Vocabulaire réceptif.....	20
Comportement social .....	21
Pratiques parentales.....	22
Croyances et comportements parentaux.....	22
Fréquence des activités de lecture.....	22
Climat affectif .....	23
Climat affectif dyadique.....	23
Description de la grille de codage.....	24
Codage .....	26
Résultats .....	26
Analyses préliminaires .....	27
Analyses de prédiction du climat affectif dyadique.....	32
Discussion .....	36
Limites .....	41
Contributions et suggestions .....	42
Conclusion .....	45
Bibliographie.....	48
Annexe A .....	ix
Annexe B.....	xiii

Annexe C.....	xv
Annexe D .....	xvii
Annexe E.....	xix
Annexe F .....	xxiii



## Liste des tableaux

Tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon final en comparaison avec l'échantillon original.....	15
Tableau 2: Corrélations intra-classes pour le codage du climat affectif dyadique.....	27
Tableau 3: Sommaire de l'analyse par composantes principales non linéaires au moyen des moindres carrés alternés (PRINCALS) pour la variable dépendante (climat affectif dyadique) .....	29
Tableau 4: Comparaison de l'échantillon final et original sur les variables à l'étude .....	30
Tableau 5: Corrélations bivariées entre les variables prédictrices à l'étude et le climat affectif dyadique .....	33
Tableau 6: Sommaire des analyses de régression hiérarchiques avec le climat affectif comme variable dépendante et les caractéristiques de la mère, de l'enfant et les pratiques parentales comme prédicteurs (N=116) .....	35
Tableau 7: Sommaire des analyses de régression hiérarchiques avec le climat affectif comme variable dépendante et les caractéristiques de la mère, de l'enfant et les pratiques parentales comme prédicteurs sans la scolarité de la mère, les troubles extériorisés chez l'enfant et la fréquence des activités de lecture (N=125) .....	36

## Liste des sigles et abréviations

$\alpha$	alpha
B	coefficient de régression
$\beta$	coefficient de régression standardisé
E-T	écarts-type
M	moyenne
N ou n	taille de l'échantillon
p	probabilité
$R^2$	coefficient de corrélation multiple au carré
$\Delta R^2$	changement dans le coefficient de corrélation multiple au carré
SE B	erreur standard du coefficient de régression
t	statistique t de Student

## Introduction

La littéracie émergente caractérise le développement littéraire de l'enfant sur un continuum et illustre le processus selon lequel il apprend à lire et à écrire (Garton et Pratt, 2004). Le développement de ces compétences chez l'enfant prend place bien avant l'entrée à l'école (Teale et Sulzby, 1986, cité dans Senechal, Lefevre, Smith-Chant et Colton, 2001), ce qui souligne le rôle essentiel de l'environnement littéraire à la maison. Les recherches dans le domaine de la littéracie émergente sont principalement orientées sur (1) le rôle de l'environnement familial dans le développement de la littéracie émergente, (2) l'observation de la nature des interactions parent-enfant entourant les expériences littéraires et (3) la contribution des expériences littéraires préscolaires dans la prédiction des accomplissements en lecture chez l'enfant (voir Gunn, Simmons et Kameenui, 1995 pour revue).

Plusieurs études se sont penchées sur l'importance des interactions parent-enfant lors des activités de lecture conjointe (Baker, Mackler, Sonnenschein et Serpell, 2001; Bergin, 2001; de Jong, Leseman et van der Leij, 1997; de Jong et Leseman, 2001; Leseman et de Jong, 1998; Sonnenschein et Munsterman, 2002). Dans l'ensemble, les résultats de ces recherches supportent l'idée que la qualité affective de l'interaction parent-enfant en contexte de lecture contribue au développement des compétences littéraires de l'enfant ainsi qu'à sa motivation à lire.

La présente étude s'intéresse aux prédicteurs du climat affectif dyadique en situation de lecture conjointe mère-enfant à 48 mois. Plus précisément, elle vise à explorer la contribution unique des caractéristiques de la mère, des caractéristiques de l'enfant ainsi que des pratiques parentales au climat affectif en contexte de lecture. S'il y

a lieu, ces dernières seront étudiées en tant que mécanisme par lequel les caractéristiques de la mère et celles de l'enfant contribuent au climat affectif (effet médiateur).

Dans un premier temps, l'importance de l'acquisition des compétences littéraires chez l'enfant ainsi que le contexte dans lequel elles se développent seront présentés. Ensuite, les liens théoriques et empiriques en ce qui a trait aux variables ciblées seront abordés : le climat affectif dyadique, les caractéristiques de la mère (quotient intellectuel (Q.I.), niveau de scolarité, souvenirs de son expérience scolaire, revenu familial, santé mentale et comportements antisociaux à l'adolescence), les caractéristiques de l'enfant (niveau de vocabulaire et comportements sociaux) et les pratiques parentales (croyances et comportements parentaux et fréquence des activités de lecture). Enfin, les objectifs et la méthodologie de l'étude seront exposés, suivis des résultats et de l'élaboration de ceux-ci dans le cadre d'une discussion et d'une conclusion.

## Les prédicteurs du climat affectif dyadique en situation de lecture

### conjointe mère-enfant

#### *Contexte théorique*

La littéracie émergente comprend les premières connaissances et habiletés en lecture et en écriture que les jeunes enfants développent. Les enfants d'âge préscolaire qui éprouvent des difficultés dans ce domaine sont plus à risque d'entrer à l'école élémentaire sans avoir acquis préalablement une base littéraire adéquate (Justice et Pullen, 2003). Ces enfants, dont le développement littéraire se fait lentement, rattrapent rarement le niveau de leurs pairs, ce qui peut leur nuire tout au long de leurs apprentissages scolaires (Juel, 1988 ; cité dans Justice et Pullen, 2003).

La perspective néo-vygotskienne sur la littéracie émergente suggère que l'apprentissage des enfants se fait suite aux interactions qu'ils ont avec autrui. Entre autres, le modèle théorique développé par Rogoff (1990) illustre la métaphore d'«apprenticeship» qui insiste sur le rôle actif de l'enfant dans son apprentissage à travers une «participation guidée». Ce dernier concept propose qu'une personne plus habile que l'enfant (par exemple, la mère ou le père) établit un pont entre les connaissances déjà acquises par l'enfant et la nouvelle information à apprendre. Ainsi, cette personne structure et soutient les efforts de l'enfant qui, de son côté, joue un rôle actif dans son apprentissage. L'apprentissage étant vu comme un processus social, les qualités des interactions parent-enfant lors d'une activité de lecture conjointe deviennent importantes à considérer.

Les recherches passées dans le domaine de la littéracie émergente ont mis l'accent sur l'étude de l'aspect quantitatif des expériences de lecture conjointes, par

exemple, la fréquence des activités de lecture, le nombre de livres que l'enfant possède, etc. (Leseman et de Jong, 1998). La qualité affective des interactions parent-enfant dans ces contextes pourrait toutefois jouer un rôle. En effet, la fréquence des activités de lecture parent-enfant peut ne pas avoir d'impacts futurs positifs chez le jeune enfant si la dyade est conflictuelle ou entourée d'une atmosphère négative (Bergin, 2001). Après une revue de la littérature, Kassow (2006) soulève que la recherche dans le domaine de la littéracie émergente a besoin d'examiner de façon plus approfondie d'autres facettes de la relation parent-enfant, spécialement, les variables affectives dans un contexte d'activité de lecture conjointe.

Quelques auteurs ont tenté de démontrer l'importance du climat affectif parent-enfant en situation de lecture conjointe. Une étude réalisée par de Jong et al. (1997) montre que le fait de vivre des interactions littéraires négatives à la maison peut amener l'enfant à avoir une attitude négative face à la littéracie à l'école et à avoir moins de motivation à apprendre, ce qui en retour est susceptible d'affecter la réussite scolaire. Leseman et de Jong (1998) ont effectué une étude longitudinale où ils ont observé des parents ainsi que leurs enfants en situation de lecture conjointe. L'objectif de cette recherche était d'explorer la relation entre différentes facettes de l'environnement littéraire à la maison et le développement du vocabulaire de l'enfant. Les résultats montrent que la qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant est liée au niveau de vocabulaire de l'enfant à quatre et sept ans. Dans le même esprit, de Jong et Leseman (2001) ont reproduit l'étude précédente et ont à nouveau démontré le lien entre la qualité socio-émotionnelle de la relation parent-enfant et le niveau de vocabulaire de l'enfant en première année. De leur côté, Baker et al. (2001) ont réalisé une étude longitudinale

dans le but d'explorer la contribution de l'atmosphère affective de l'interaction mère-enfant aux activités de lecture de l'enfant. Les résultats montrent que les interactions caractérisées par un climat affectif positif, évaluées lors d'une activité de lecture conjointe en première année, sont liées à la motivation de l'enfant à lire en troisième année. Une autre étude porte sur la qualité affective de la relation parent-enfant durant une activité de lecture conjointe avec des enfants de maternelle et de première année (Bergin, 2001). Les résultats soulèvent des différences significatives en ce qui a trait au lien entre le climat affectif et l'attitude de l'enfant vis-à-vis la lecture. Plus précisément, à comparer aux dyades chez qui le climat affectif est négatif, les enfants des dyades où la qualité affective de la relation est positive sont plus engagés dans la lecture et démontrent moins de frustration. Enfin, Sonnenschein et Munsterman (2002) ont réalisé une recherche dont le but était d'examiner l'influence de la qualité affective des interactions mère-enfant en contexte de lecture sur le développement littéraire de l'enfant. Leurs résultats montrent que la qualité affective des interactions contribue de façon significative à la motivation de l'enfant à lire. À la lumière de ces résultats, il apparaît que l'importance du climat affectif lors de la lecture conjointe entre le parent et l'enfant est à considérer. Aucune étude n'a toutefois examiné quelles sont les variables qui contribuent au climat affectif dyadique dans ce contexte. C'est ce qui sera abordé dans la présente étude.

La définition du climat affectif varie selon les études. Certains auteurs le considèrent en terme de lien d'attachement mère-enfant (Bus et van Ijzendoorn, 1995) tandis que d'autres l'évaluent à partir du degré d'implication et de sensibilité (Baker et al., 2001), de présence d'affection, de spontanéité émotionnelle, de soutien, d'affects

positifs, d'éloges, de proximité physique, d'absence d'hostilité et de critiques (Bergin, 2001), de degré de synchronie dyadique (Skuban, Shaw, Gardner, Supplee et Nichols, 2006) ou tout simplement à partir de la présence de comportements reflétant une interaction enjouée et engagée (Sonnenschein et Munsterman, 2002). Pour la présente étude, le climat affectif dyadique sera défini comme une atmosphère positive ou négative durant une situation de lecture conjointe. Il fait référence au lien socio-émotif entre les participants et à l'expérience affective qu'ils créent ensemble (Leseman et de Jong, 1998). Le climat affectif rejoint la dimension comportementale-affective de la dyade, c'est-à-dire l'attitude de la mère vis-à-vis l'enfant, l'attitude de l'enfant vis-à-vis la mère ainsi que leur partenariat. Les variables prédictrices du climat affectif qui seront considérées dans la présente étude ont été recensées à partir de la littérature actuelle. Celles-ci sont regroupées en trois catégories : les caractéristiques de la mère, les caractéristiques de l'enfant et les pratiques parentales.

#### *Caractéristiques de la mère*

Plusieurs caractéristiques de la mère sont susceptibles de contribuer au climat affectif dyadique : son Q.I., son niveau de scolarité, ses souvenirs de son expérience scolaire, le revenu familial, sa santé mentale et ses comportements antisociaux à l'adolescence. Des recherches antérieures ont démontré un lien entre le Q.I. de la mère et le développement cognitif de l'enfant (Bacharach et Baumeister, 1998; Bradley et al., 1993; Estrada, Arsenio, Hess et Holloway, 1987). À moins d'erreur, aucune étude ne s'est penchée sur l'apport du Q.I. maternel au climat affectif de l'interaction mère-enfant en situation de lecture. Toutefois, Scarr (1985) a observé les comportements des mères durant une interaction avec leur enfant lors d'une tâche d'enseignement et a réalisé des



entrevues avec les mères afin de recueillir les techniques de discipline qu'elles utilisent lorsque leur enfant est désobéissant. L'auteur propose un modèle qui démontre que le Q.I. maternel est déterminant en ce qui a trait à la façon dont la mère se comporte envers son enfant et contribue à ses techniques de discipline (positives ou négatives). Estrada et al. (1987) ont examiné l'association entre la qualité affective de la relation mère-enfant et la performance cognitive de l'enfant à l'école. Les résultats montrent que la qualité affective de la relation mère-enfant à quatre ans, lors d'une tâche de résolution de problèmes, est liée de façon significative aux habiletés cognitives de l'enfant à quatre ans, aux habiletés en lecture à cinq et six ans, au quotient intellectuel à six ans ainsi qu'aux accomplissements académiques à douze ans. Les auteurs n'ont trouvé aucune association significative entre la relation affective parent-enfant et le Q.I. de la mère ( $r = 0.15$ ,  $p > 0.05$ ). Étant donné l'absence de recherche portant sur la contribution de cette variable au climat affectif mère-enfant en contexte de lecture, il semble pertinent de l'intégrer à la présente étude.

Quelques articles se sont penchés sur le lien entre le niveau de scolarité de la mère et le climat affectif de la relation mère-enfant. Entre autres, Leseman et de Jong (1998) ont démontré une corrélation significative positive entre le niveau de scolarité de la mère et la qualité socio-émotionnelle de la relation ( $r = 0.52$ ,  $p < 0.01$ ). De leur côté, Estrada et al. (1987) ne trouvent aucune association significative entre la relation affective mère-enfant et le niveau de scolarité de la mère ( $r = 0.16$ ,  $p > 0.05$ ). Pour finir, Baker et al. (2001) ont examiné l'atmosphère affective de la relation mère-enfant durant une tâche de lecture conjointe. Les résultats démontrent que la qualité affective des interactions est plus positive lorsque le niveau d'éducation de la mère (nombre d'années

de scolarité) est plus élevé ( $r = 0.31$ ,  $p < 0.05$ ). Malgré la divergence de certains résultats, il apparaît constructif de prendre en considération cette variable puisqu'elle peut contribuer au climat affectif.

À titre exploratoire, les souvenirs de la mère concernant son expérience scolaire ont été ajoutés à la présente étude comme variable pouvant contribuer au climat affectif de la relation mère-enfant durant une tâche de lecture. Heath (1983) et Wells (1985) (cités dans Leseman et de Jong, 1998) soulignent que les parents structurent leurs interactions littéraires avec leur jeune enfant en fonction de leur propre expérience. Ainsi, nous pouvons penser qu'une mère ayant vécu une expérience scolaire positive adopte une disposition enjouée lors d'une activité de lecture avec son enfant. Par conséquent, il est possible de stipuler que l'expérience scolaire de la mère peut contribuer au climat affectif de la dyade.

En ce qui a trait à l'influence du revenu familial, plusieurs études ont démontré que les enfants provenant d'un milieu socio-économique faible ont des difficultés au niveau de leurs habiletés littéraires (Levin, Share et Shatil, 1996; Smith et Dixon, 1995 et Whitehurst et Lonigan, 1998, cités dans Aram et Levin, 2002). Sonnenschein et Munsterman (2002) mentionnent aussi que l'ensemble des études portant sur la nature des interactions mère-enfant et la fréquence des activités de lecture indiquent que la lecture de livre est une pratique moins commune au sein des familles à faible revenu. Également, Baker et al. (2001) démontrent que la qualité affective des interactions est plus positive chez les dyades à revenu moyen ( $r = 0.30$ ,  $p < 0.05$ ) à comparer à celles à faible revenu. Le revenu familial semble donc contribuer au climat affectif de la relation, ce qui rend pertinent l'intégration de cette variable à l'étude.

La santé mentale de la mère (anxiété et dépression) apparaît appropriée à explorer en terme de contribution au climat affectif de la relation mère-enfant dans une tâche de lecture. Tout d'abord, le recensement de plusieurs études réalisé par Wood, Mcleod, Sigman, Hwang et Chu (2003) démontre que l'anxiété chez la mère affecte la qualité des interactions qu'elle a avec son enfant. Par surcroît, Whaley, Pinto et Sigman (1999) ont étudié les interactions familiales des mères anxieuses avec leur enfant. Leurs résultats démontrent que les mères anxieuses ont tendance à être moins chaleureuses, moins positives et plus critiques dans leurs interactions avec leurs enfants que les mères non anxieuses. Dans le même ordre d'idées, Moore, Whaley, et Sigman (2004) soulèvent que les mères anxieuses sont moins chaleureuses dans leurs interactions avec leurs enfants et qu'elles laissent moins de place à l'autonomie de ceux-ci (surprotection). Il est important de souligner que ces attitudes de la mère vis-à-vis l'enfant (chaleur, positivisme, critique et surprotection) caractérisent le climat affectif selon Erickson, Sroufe, et Egeland (1985) et Bergin (2001).

Comme l'anxiété, la dépression maternelle peut amener la mère à adopter des attitudes ou des comportements pouvant altérer la qualité de la relation avec son enfant. Par exemple, les mères dépressives ont tendance à démontrer plus d'affects négatifs et moins d'affects positifs lorsqu'elles interagissent avec leur enfant (Cohn, Matias, Tronik, Connel, et Lyons-Ruth, 1986; Cohn et Tronik, 1989, cités dans Embry et Dawson, 2002). Également, les résultats de Albright et Tamis-LeMonda (2002) démontrent que les symptômes dépressifs chez la mère sont associés à moins de sensibilité, d'engagement, de flexibilité et d'affection positive de la part de celle-ci et moins de mutualité, de réciprocité et de plaisir dans les dyades. Lovejoy, Graczyk,

O'Hare et Neuman (2000) ont mené une méta-analyse incluant 46 études visant à examiner l'association entre la dépression maternelle et le comportement maternel. L'ensemble des résultats tend à démontrer que la plupart des chercheurs observent que les mères dépressives sont moins sensibles, positives et attentionnées envers leurs enfants. Ces études indiquent clairement les effets négatifs de la dépression maternelle sur les attitudes qu'adopte la mère durant les interactions avec son enfant et, par conséquent, cette variable devient importante à considérer en tant que prédicteur du climat affectif.

L'antisocialité à l'adolescence chez la mère sera incluse à l'étude à titre exploratoire. Le trouble des conduites est un syndrome psychiatrique faisant surface durant l'enfance et l'adolescence et il est caractérisé par la violation de règles ainsi que différents comportements anti-sociaux tels que, l'agression, des mensonges fréquents, des fugues, etc. (Searight, Rottnek et Abby, 2001). Peu d'études ont tenté d'évaluer l'influence de l'antisocialité chez la mère à l'adolescence sur le climat affectif dyadique. Toutefois, une recherche de Cassidy, Zoccolillo et Hughes (1996) démontre qu'il existe une corrélation positive entre la gravité des antécédents antisociaux de la mère et la qualité des interactions mères-enfant (apathie maternelle et passivité de l'enfant). Il semble alors pertinent d'explorer sa contribution au climat affectif mère-enfant.

#### *Caractéristiques de l'enfant*

Deux caractéristiques de l'enfant ont été recensées dans la littérature comme prédicteurs possible du climat affectif en situation de lecture : le vocabulaire réceptif et les comportements sociaux. Les études sur le niveau de vocabulaire de l'enfant démontrent qu'un climat affectif positif contribue de façon positive au niveau de

vocabulaire de l'enfant. Par exemple, dans une étude de Leseman et de Jong (1998), les résultats illustrent une contribution significative positive de la qualité socio-émotionnel de la relation mère-enfant au niveau de vocabulaire de l'enfant à 4 et 7 ans durant une tâche de lecture conjointe ( $R^2 = 0.41$ ,  $p < 0.01$  et  $R^2 = 0.47$ ,  $p < 0.01$ ). Ces résultats sont supportés par l'étude de de Jong et Leseman (2001). À moins d'erreur, aucune étude n'a tenté d'évaluer l'effet inverse : la contribution du niveau de vocabulaire de l'enfant au climat affectif de la dyade en contexte de lecture. Toutefois, Scarr (1985) mentionne que la qualité affective des relations mère-enfant pourrait être associée, dans une tâche d'enseignement, à certains traits de l'enfant (tels que l'intelligence) auxquels la mère est sensible. Nous pouvons penser que le niveau de vocabulaire de l'enfant est susceptible de contribuer au climat affectif de la dyade puisqu'il peut influencer la capacité de l'enfant à apprécier une situation de lecture nouvelle, ce qui rend cette variable pertinente à explorer.

Pour ce qui est des comportements sociaux de l'enfant, nous les considérons en termes de caractéristiques propres à l'enfant pouvant affecter de près ou de loin les gens qui l'entourent. Nous incluons ainsi, les troubles intériorisés, les troubles extériorisés et les comportements prosociaux. Il est intéressant d'observer si les comportements sociaux de l'enfant peuvent jouer un rôle dans la qualité du climat affectif. En effet, différents comportements chez l'enfant peuvent générer différentes réponses chez la mère. Hudson et Rapee (2001) ont découvert que les parents d'enfant anxieux sont moins chaleureux et laissent moins de place à l'autonomie de l'enfant. Dans le même ordre d'idées, Siqueland, Kendall et Steinberg (2001) ont trouvé que les parents d'enfants anxieux ont tendance à offrir moins d'autonomie à ces derniers. Les enfants

quant à eux cotaient leurs parents comme étant moins acceptants que le groupe de contrôle. Trautmann-Villalba et al. (2001) ont examiné la relation entre les mères et les enfants souffrant de troubles extériorisés. Les résultats illustrent que les mères ont tendance à être plus restrictives et négatives envers leurs enfants et à démontrer moins de contrôle. De plus, ces enfants sont moins attentifs, plus impulsifs, négatifs et agressifs envers la mère, ce qui rend cette dernière plus impatiente et qui, en retour, augmente les problèmes de comportements et d'hyperactivité chez l'enfant. Il semble alors pertinent d'explorer la contribution du comportement social de l'enfant au climat affectif en contexte de lecture conjointe qui demande de l'attention.

### *Pratiques parentales*

Pour terminer, les pratiques parentales visées dans la présente étude sont les croyances et comportements parentaux et la fréquence des activités de lecture. Les comportements de parentage semblent être impliqués dans le développement des habiletés sociales (Steelman, Assel, Swank, Smith et Landry, 2002) et cognitives de l'enfant (Landry, Smith et Swank, 2003; Smith, Landry et Swank, 2000). À moins d'erreur, aucune étude n'a jusqu'ici observé la contribution des croyances et comportements parentaux au climat affectif en situation de lecture. Cette variable semble pertinente à explorer puisque Bornstein et Tamis-LeMond (1989, cité dans Smith et al., 2000) soulèvent que les mères ayant des comportements de parentage chaleureux et sensibles peuvent avoir une meilleure capacité à établir une relation réciproque et un contexte émotionnel plus près des besoins de leurs enfants. Également, Morrison et Cooney (2002) ont mesuré, à l'aide d'un questionnaire rempli par la mère, le lien entre les croyances de celle-ci (ses connaissances par rapport aux comportements

de parentage ainsi que ses aspirations et attentes en ce qui a trait au succès académique de son enfant) et le climat affectif à la maison. Les résultats montrent un lien positif significatif entre les deux variables.

En ce qui a trait à la fréquence des activités de lecture parent-enfant, Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini (1995) ont démontré dans une méta-analyse que celle-ci apparaît être un prédicteur important du développement des habiletés littéraires chez l'enfant. Bus et van Ijzendoorn (1995) quant à eux ont étudié la relation d'attachement mère-enfant (lien émotionnel) en situation de lecture conjointe. Les résultats montrent que les dyades de type insécure ont tendance à s'engager moins fréquemment dans des activités de lecture conjointe. Dans le même ordre d'idées, Bus et van Ijzendoorn (1992) ont observé des interactions mère-enfant en contexte de lecture. Les dyades étaient divisées en deux groupes: l'un dont les activités de lecture conjointe à domicile sont fréquentes et l'autre non fréquentes. Les résultats soulèvent que l'atmosphère de l'interaction durant une activité de lecture est plus positive parmi les dyades qui lisent fréquemment à leur domicile. Il semble alors approprié d'examiner si la fréquence des activités de lecture conjointe contribue au climat affectif en contexte de lecture.

### *Objectifs*

La présente étude vise à explorer la contribution des variables prédictrices (caractéristiques de la mère, caractéristiques de l'enfant et pratiques parentales) au climat affectif dyadique durant une tâche de lecture conjointe mère-enfant à 48 mois. Une analyse par composantes principales non linéaires sera effectuée dans le but de créer un score composite de climat affectif dyadique à partir des différentes échelles de mesure. Par la suite, des analyses de régression linéaires multiples hiérarchiques seront

réalisées afin d'identifier la contribution unique de chaque variable prédictrice au modèle. Si la contribution des pratiques parentales au climat affectif s'avère significative, nous explorerons le rôle médiateur de celles-ci dans l'explication du lien entre (1) les caractéristiques de la mère et le climat affectif et (2) les caractéristiques de l'enfant et le climat affectif.

### *Méthode*

#### *Participants*

Les participants proviennent d'un sous-échantillon de 194 sujets de la région de Montréal appartenant à l'Étude Longitudinale et Expérimentale du Développement des Enfants du Québec (ÉLEDEQ), menée conjointement par le Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Psychosociale (GRIP) et Santé Québec. Au départ, la population visée par cette étude touchait 1000 enfants nés en 1996 et résidant près de la ville de Montréal ou de la ville de Québec. Ces enfants avaient été sélectionnés au hasard à partir du « fichier maître des naissances » du Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). Suite à la réception d'une lettre et d'un contact téléphonique les informant sur l'étude en question, 572 mères francophones et anglophones ont accepté d'y participer avec leur bébé âgé de 5 mois. Par la suite, ces familles ont participé régulièrement à différentes évaluations à domicile ainsi qu'à des entrevues téléphoniques à 17, 30 et à 42. À 48 mois, des contraintes budgétaires limitaient le nombre de familles pouvant être évaluées en laboratoire. En conséquence, 194 familles francophones de la région de Montréal ont été ciblées. En ce qui a trait à l'activité de lecture conjointe, une cassette était endommagée et deux familles n'ont pas complété la tâche, créant ainsi un échantillon de 191 dyades mère-enfant pour la présente étude. Les caractéristiques



sociodémographiques de l'échantillon final et celles des participants exclus sont présentées au tableau 1.

Tableau 1

*Caractéristiques sociodémographiques (scolarité de la mère et revenu familial annuel) de l'échantillon final et comparaison l'échantillon original.*

Caractéristiques socio-démographiques	Âge de l'enfant	Catégories	Échantillon final (n = 191)	Échantillon original (n = 381)
Scolarité mère	5	Diplôme secondaire ou moins	27%	18%
		Formation professionnelle ou post-secondaire	73%	82%
	30	Diplôme secondaire ou moins	23%	17%
		Formation professionnelle ou post-secondaire	77%	83%
	48	Diplôme secondaire ou moins	17%	---
		Formation professionnelle ou post-secondaire	83%	---
Revenu familial	5	Moins de 30 000\$	20%	28%
		30 000\$ ou plus	80%	72%
	30	Moins de 30 000\$	18%	23%
		30 000\$ ou plus	82%	77%
	42	Moins de 30 000\$	13%	16%
		30 000\$ ou plus	87%	84%
	48	Moins de 30 000\$	15%	---
		30 000\$ ou plus	85%	---

### *Procédure*

Une assistante de recherche se déplace avec une accompagnatrice au domicile de la mère et de l'enfant âgé de 5 mois afin de réaliser une entrevue d'une durée d'environ

2h45. Pendant cette période, la mère remplit un questionnaire portant sur plusieurs caractéristiques personnelles et familiales. Par la suite, cette même procédure est réalisée par téléphone à 17, 30 et 42 mois et en laboratoire à 48 mois. À ce dernier temps de mesure, les dyades mère-enfant sont également appelées à effectuer différentes tâches dont une activité de lecture. La mère reçoit alors la consigne de lire deux livres à son enfant. L'un d'eux est un livre narratif (ils ont l'option de choisir entre trois livres de même niveau de difficulté) et l'autre est un livre didactique. Cette procédure est inspirée de Bus et van Ijzendoorn (1988). Pour la présente étude, le climat affectif dyadique sera évalué à partir des séquences vidéo de lecture du livre narratif.

### *Instruments*

#### *Caractéristiques de la mère*

*Quotient intellectuel (Q.I.).* Le Q.I. de la mère a été mesuré lorsque l'enfant était âgé de 48 mois à l'aide des matrices de Raven (Raven et Raven, 1996). Les items de l'instrument comprennent un ensemble de matrices, soit un arrangement d'éléments disposés en lignes et en colonnes. La tâche consiste à choisir la partie manquante à partir de différentes alternatives données. Les items les plus simples demandent une discrimination précise alors que les plus difficiles impliquent des analogies, des permutations, des patterns d'alternance et d'autres relations logiques. Cet instrument a une bonne fidélité test-retest ( $>0.85$ ) (Raven et Raven, 2003) et la cohérence interne se situe entre 0.80 et 0.90 (Anastasia et Urbani, 1997).

*Niveau de scolarité.* La scolarité de la mère a été recueillie à l'aide d'un questionnaire lorsque l'enfant était âgé de 5, 30 et 48 mois. La mère devait indiquer son plus haut niveau de scolarité parmi les choix suivants: (1) études partielles au

secondaire, études partielles dans une école de métiers, une formation technique, une formation professionnelle ou un collège commercial, (2) diplôme d'études secondaires, études partielles dans un collège communautaire, un cégep ou une école de sciences infirmières, (3) diplôme ou certificat d'études d'une école de métiers, de formation technique ou de formation professionnelle, (4) diplôme ou certificat d'études d'un collège communautaire, d'un cégep ou d'une école de sciences infirmières, (5) études partielles à l'université, (6) baccalauréat, diplôme de 1<sup>er</sup> cycle ou certificat d'école normale, (7) maîtrise, (8) diplôme en médecine, médecine dentaire, vétérinaire, optométrie, droit, (9) doctorat, (2) autres (précisez) et (-1) refus. En raison du nombre peu élevé de mères ayant un score aux items 7, 8 et 9, ces derniers ont été regroupés en un seul score (7) représentant un diplôme d'études supérieures. Une seule variable globale du niveau de scolarité de la mère correspondant aux trois temps de mesure (5, 30 et 48 mois) a été utilisée dans les analyses.

*Souvenirs de l'expérience scolaire.* L'expérience scolaire a été recueillie par questionnaire à 48 mois. Les questions sont tirées de la mesure de l'implication des parents dans les activités scolaires (MIPAS), développée par Nadon et Normandeau (1997). Les items du questionnaire portent sur les souvenirs de la mère concernant ses années d'école (voir annexe A). Quarante énoncés sont présentés décrivant des comportements reliés à l'expérience scolaire. La mère devait indiquer dans quelle mesure elle avait ces comportements : (1) jamais, (2) rarement, (3) parfois, (4) souvent, (5) très souvent. Une analyse factorielle par composantes principales avec rotation varimax a été effectuée afin de réduire le nombre de variables. Suite aux résultats, les items ayant des poids inférieurs à 0.45 ont été retirés (items 14-18-20-26-34) ainsi que

l'item 40 étant donné son appartenance à deux facteurs. L'analyse a ensuite été reproduite sans ces items et les résultats montrent un total de variance expliquée de 34.5% pour le premier facteur suivi de 8.2% pour le second et de 5.4 % pour le troisième. À l'aide du graphique représentant le test de Scree (Cattell, 1966), nous avons favorisé la solution à deux facteurs, l'un représentant la motivation scolaire et l'autre, l'autorégulation scolaire (Field (2005) recommande de retenir tous les facteurs associés à la descente accrue). Pour les analyses, deux scores ont été créés en faisant la moyenne des scores aux items pour chaque facteur. La cohérence interne est bonne ( $\alpha = 0.93$  pour la motivation scolaire et 0.90 pour l'autorégulation scolaire). La corrélation entre les échelles est de 0.61, ce qui supporte la notion de deux échelles distinctes.

*Revenu familial.* Le revenu familial a été recueilli par questionnaire à 5, 30, 42 et 48 mois. La mère devait indiquer le total des revenus annuels bruts de tous les adultes de la famille (voir annexe B). Pour les analyses, une seule variable globale a été créée afin de refléter le revenu familial moyen au cours de l'ensemble de la période. En raison de légères variantes dans les échelles de réponses selon les temps de mesure, les réponses des mères ont d'abord été recodées en fonction de leur rang percentile dans l'ensemble de l'échantillon : 1 point pour les revenus en deçà du 20<sup>e</sup> percentile, 2 points pour les revenus entre le 20<sup>e</sup> et le 40<sup>e</sup> percentile, 3 points pour les revenus entre le 40<sup>e</sup> et le 60<sup>e</sup> percentile, 4 points pour les revenus entre le 60<sup>e</sup> et le 80<sup>e</sup> percentile et 5 points au-delà du 80<sup>e</sup> percentile. La moyenne des scores à chaque temps de mesure a ensuite été calculée afin d'obtenir un score moyen de revenu familial.

*Anxiété maternelle.* L'anxiété chez la mère a été mesurée à l'aide d'un instrument de dépistage visant à mesurer les symptômes anxieux des parents incluant

dix questions représentant les manifestations des troubles anxieux, tels que décrits par le DSM-IV. Pour chaque question, la mère doit indiquer sur une échelle de zéro à huit dans quelle mesure elle a ressenti ces symptômes au cours des douze derniers mois (jamais, rarement, parfois, souvent, constamment). Cet instrument a été inspiré en partie par des échelles existantes dans la littérature sur le sujet (Séguin et al., 2000). L'échelle a été administrée à la mère par entrevue téléphonique à 30 mois et 42 mois (voir annexe C). L'instrument de mesure a une bonne cohérence interne ( $\alpha = 0,86$  à 30 mois et  $0,95$  à 42 mois). Pour les analyses, la moyenne des scores aux items de l'échelle a été calculée à 30 et 42 mois. Par la suite, les scores aux deux temps de mesures ont été regroupés afin de créer un score moyen d'anxiété maternelle. La corrélation entre les deux temps de mesure est de  $0.63$  ( $p < 0.01$ ).

*Dépression maternelle.* La dépression maternelle a été mesurée à l'aide d'un questionnaire à 5, 17 et 42 mois (voir annexe D). Douze énoncés sont présentés à la mère à 5 et 17 mois et six à 42 mois, décrivant des symptômes dépressifs. La mère devait indiquer à quelle fréquence elle s'était sentie ou comportée de cette manière durant la dernière semaine : (1) rarement ou jamais (moins d'un jour), (2) parfois ou une toute petite partie du temps (1 à 2 jours), (3) occasionnellement ou une partie modérée du temps (3 à 4 jours), (4) la plupart du temps ou tout le temps (5 à 7 jours), (-2) ne sait pas, (-1) refus de répondre à la section, (-3) refus de répondre à la question. Cette mesure est une version abrégée du questionnaire auto-rapporté Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D), développée par Radloff (1977) et mesurant la fréquence des symptômes de dépression dans la population en général. L'instrument a une bonne cohérence interne ( $\alpha = 0.79$  à 5 mois,  $0.80$  à 17 mois et  $0.80$  à 42 mois). Pour

les analyses, un score total a été créé regroupant la moyenne des scores aux trois temps de mesure afin de créer un score moyen de dépression maternelle. Les corrélations entre les trois temps de mesure varient entre 0.36 ( $p < 0.01$ ) et 0.49 ( $p < 0.01$ ).

*Antisocialité à l'adolescence.* Les comportements antisociaux chez la mère durant l'adolescence ont été recueillis lors d'une entrevue téléphonique à 17 mois à partir d'un questionnaire adapté de la NIMH Diagnostic Interview Schedule, développé par Robins, Helzer, Croughan et Ratcliff (1981), et traduit en français par Santé Québec. Cet instrument de dépistage comprend quatre questions à propos des comportements considérés comme étant antisociaux durant l'adolescence : avant la fin de vos études secondaires, avez-vous (1) piqué ou volé plus d'une fois dans les magasins, à d'autres enfants, à vos parents ou à quelqu'un d'autre, (2) été impliquée plus d'une fois dans une bataille que vous aviez commencée, (3) été impliquée avec la DPJ (Direction de la Protection de la Jeunesse), impliquée avec la police ou été arrêtée par la police à cause de votre mauvaise conduite, (4) été renvoyée ou suspendue de l'école? La mère devait indiquer si oui ou non elle s'était déjà comportée de cette façon durant son adolescence. Un score global d'antisocialité à l'adolescence a été créé en additionnant le nombre de « oui » aux items de l'échelle.

#### *Caractéristiques de l'enfant*

*Vocabulaire réceptif.* Le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant a été mesuré à l'aide d'une adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R) soit, l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) à 42 mois (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993). L'instrument comprend une série de 175 pages

contenant chacune quatre images. À chaque page, l'assistant(e) de recherche dicte un mot à l'enfant et celui-ci doit répondre en pointant l'image qui correspond le mieux à ce qui a été nommé. Les propriétés psychométriques de l'instrument sont satisfaisantes (Mc Callum, 1985 et Wiig, 1985, cités dans Anastasia et Urbina, 1997). Les coefficients de fidélité sont modérés à élevés.

*Comportement social.* En ce qui concerne le comportement social de l'enfant, la manifestation de troubles intériorisés, extériorisés ainsi que les comportements prosociaux (voir annexe E) ont été évalués à partir de quinze échelles (troubles émotifs, anxiété, anxiété de séparation, timidité, inattention, retrait social, agressivité indirecte, agressivité physique, agressivité physique réactive, agressivité physique proactive, hyperactivité, opposition, trouble de comportement non agressif, victimisation et comportement prosocial) à 17, 30 et 42 mois. La mère devait indiquer dans quelle mesure les différents comportements survenaient chez son enfant (jamais, quelques fois, souvent). Les questions ont été tirées du Child Behavior Checklist (Achenbach, Edelbrock, et Howell, 1987), qui est reconnu par la communauté scientifique comme ayant des propriétés psychométriques satisfaisantes. Pour les analyses, deux scores totaux ont d'abord été calculés regroupant pour l'un, la moyenne des scores aux échelles se rapportant aux troubles intériorisés et la moyenne des scores aux échelles caractérisant les troubles extériorisés pour l'autre. Ce calcul a été effectué à chaque âge (17, 30 et 42 mois). Ensuite, un score total a été compilé en regroupant les trois temps de mesure, créant ainsi un score moyen pour les troubles intériorisés, les troubles extériorisés et le comportement prosocial de l'enfant. Les corrélations entre les trois temps de mesure varient de 0.39 à 0.53 ( $p < 0.01$ ) pour les troubles intériorisés, de 0.50

à 0.61 ( $p < 0.01$ ) pour les troubles extériorisés et de 0.38 à 0.51 ( $p < 0.01$ ) pour le comportement prosocial.

### *Pratiques parentales*

*Croyances et comportements parentaux.* Les croyances et les comportements parentaux ont été mesurés à 30 mois à l'aide d'une version modifiée par Boivin, Pérusse, Tremblay, Sayssset, Piché, et Tremblay (1998) du Parental Cognitions and Conduct Toward the Infant Scale (PACOTIS), dont la validité de contenu a été établie par 15 experts en psychologie clinique et développementale. Il s'agit d'un questionnaire auto-rapporté comprenant 26 items sur les croyances et les comportements des parents répartis en six dimensions. Deux d'entre elles se centrent sur les croyances des parents quant à leur rôle: l'auto-efficacité parentale et leur perception d'impact, tandis que les quatre autres reflètent les tendances comportementales des parents : affection, qualité, coercition et surprotection. La cohérence interne des échelles varie de satisfaisante à bonne ( $\alpha$  varie entre 0.62 et 0.82). La mère devait indiquer sur une échelle en 11 points jusqu'à quel point chaque énoncé décrit ses actions, ses pensées ou émotions dans ses interactions avec son enfant (voir annexe F). La moyenne des items de chaque échelle a été calculée créant ainsi six scores représentant des croyances et comportements parentaux.

*Fréquence des activités de lecture.* La fréquence des activités de lectures a été recueillie à 42 mois lors d'une entrevue téléphonique. Ce questionnaire comporte 5 items : (1) la fréquence de lecture parent-enfant à domicile, allant de 0 (n'en font pas) à 7 (plusieurs fois par jour), (2) la précocité de la lecture parent-enfant, allant de 0 (pas commencé) à 7 (depuis l'âge de six mois ou moins), (3) la précocité de la lecture



*régulière* parent-enfant, allant de 0 (pas commencé) à 7 (depuis l'âge de six mois ou moins), (4) la fréquence à laquelle l'enfant feuillette des livres de sa propre initiative, allant de 1 (moins d'une fois par mois) à 6 (chaque jour), et (5) la fréquence de lecture du parent, allant de 1 (jamais/rarement) à 8 (plusieurs fois par jour). La cohérence interne de l'échelle est satisfaisante ( $\alpha = 0.66$ ). Les items ont été standardisés à l'intérieur de l'échantillon total avant d'en calculer la moyenne (Parent et al., sous presse). La variable qui en résulte est modérément négativement biaisée. Les résultats des moyennes montrent que les familles de l'échantillon final font la lecture parent-enfant en moyenne quelques fois par semaine ( $M = 6.16$ ,  $E-T = 1.54$ ), que les mères ont commencé à le faire lorsque leur enfant avait en moyenne entre 7 et 18 mois ( $M = 5.92$ ,  $E-T = 1.42$ ), qu'elles ont commencé à faire la lecture de façon régulière quand leur enfant avait en moyenne 13 et 24 mois ( $M = 4.51$ ,  $E-T = 2.5$ ), qu'elles rapportent que leur enfant feuillette des livres en moyenne quelques fois par semaine ( $M = 5.51$ ,  $E-T = 0.96$ ) et qu'elles mentionnent faire elles-mêmes la lecture en moyenne quelques fois par semaine ( $M = 6.36$ ,  $E-T = 1.2$ ).

### *Climat affectif*

*Climat affectif dyadique.* Le climat affectif dyadique a été mesuré en laboratoire à 48 mois lors d'une activité de lecture conjointe d'un livre narratif. Afin d'évaluer cette variable, une grille de codage de type macroanalytique a été élaborée (voir annexe G). La grille de codage comprend 12 échelles réparties en trois dimensions soit, (1) l'attitude de la mère vis-à-vis l'enfant, (2) l'attitude de l'enfant vis-à-vis la mère et (3) le partenariat. Celle-ci a été conçue à partir de la révision de trois grilles existantes dans la littérature soit, la grille d'évaluation du climat affectif des interactions parent-enfant de

Parent (2005), qui s'inspire de la grille de Oppenheim, Ayelet, Emde, et Warren (1997), celle d'Erickson et al. (1985) évaluant les interactions mère-enfant à 42 mois durant quatre tâches de résolution de problèmes et celle de Sonnenschein et Munsterman (2002) cotant la qualité affective des interactions de lecture conjointe mère-enfant à 60 mois. Les échelles de la grille ont donc été sélectionnées en se basant sur la littérature entourant le climat affectif dans une tâche de lecture conjointe, ce qui pourvoit la validité de construit.

#### *Description de la grille de codage*

L'attitude de la mère vis-à-vis son enfant a été évaluée à partir de quatre échelles : (1) la présence soutenante, qui consiste à identifier le soutien émotionnel offert par la mère à son enfant et l'expression des regards qu'elle pose sur ce dernier (codes sur un continuum de sept points : 7 = soutien optimal à 1 = soutien inadéquat); (2) l'acceptation/rejet, qui fait référence à l'expression affective de la mère soit, la façon dont la mère répond aux réactions ou aux initiatives de son enfant, le degré avec lequel elle accepte ses réactions et le degré avec lequel elle accepte son enfant en général (codes sur un continuum de neuf points : 9 = acceptation élevée à 1 = rejet élevé); (3) le respect de l'autonomie de l'enfant, qui reflète à quel point la mère agit de façon à reconnaître et respecter l'individualité de l'enfant, ses motivations et perceptions durant la tâche (codes sur un continuum de sept points : 1 = très faible à 7 = très élevé) et (4) l'hostilité, qui mesure les expressions de colère, de dénigrement ou de rejet de l'enfant par la mère (codes sur un continuum de sept points : 1 = très faible à 7 = très élevée).

L'attitude de l'enfant vis-à-vis de sa mère a été cotée à l'aide de six échelles : (1) la coopération, qui traite de la propension de l'enfant à coopérer avec sa mère durant la

tâche. Il est question de la façon dont l'enfant réagit à sa mère en général et, plus spécifiquement, de la façon dont il réagit à ce qu'elle dit (codes sur un continuum de neuf points : 9 = coopération élevée à 1 = évitement et rébellion élevés); (2) l'inhibition, où nous codons si la façon dont l'enfant prend part à la conversation diminue la qualité de la communication de sorte qu'elle est asynchrone, disjointe, négative et/ou conflictuelle (codes sur un continuum de quatre points : 1 = non inhibant à 4 = très inhibant); (3) la facilitation, où nous identifions si la façon dont l'enfant prend part à la conversation augmente la qualité de la communication de sorte qu'elle est alors plus réciproque, mutuellement gratifiante, positive et/ou harmonieuse (codes sur un continuum de quatre points : 1 = non facilitant à 4 = très facilitant); (4) le contrôle, qui fait référence au niveau de contrôle exercé par l'enfant par rapport à son parent durant la tâche (codes sur un continuum de cinq points : 1 = aucune tentative de contrôle à 5 = contrôle avec renversement des rôles et hostilité directe); (5) l'affection, qui se rapporte aux regards positifs et au partage d'affects positifs de l'enfant avec la mère. Il s'agit de porter attention aux approches de l'enfant et aux essais à partager des affects positifs avec celle-ci : présence de contact visuel, sourires et autres comportements affectifs positifs (codes sur un continuum de sept points : 1 = affection très faible à 7 = affection très élevée) et (6) le négativisme, qui mesure le degré de colère, d'aversion ou d'hostilité de l'enfant envers la mère (codes sur un continuum de sept points : 1 = aucun négativisme à 7 = négativisme prédominant et soutenu).

Enfin, le partenariat a été évalué à partir de deux échelles : (1) la qualité du partenariat global, qui identifie la qualité de solidarité entre la mère et l'enfant. Elle fait référence à leur habileté à partager ce qu'ils vivent, à coopérer dans la réalisation de la

tâche, à créer quelque chose ensemble et à la qualité émotionnelle qu'il y a entre eux (codes sur un continuum de neuf points : 9 = fort partenariat et coopération à 1 = manque de coopération, de partenariat et d'attention) et (2) le nombre de conflit, qui vise à compter le nombre total de conflits qu'il y a entre la mère et l'enfant durant la tâche.

### *Codage*

Une formation est donnée aux observateurs afin qu'ils soient en mesure d'utiliser la grille adéquatement, maximisant ainsi la fidélité des résultats. Deux juges ont participé au codage du climat affectif. Un premier juge a codé l'ensemble des vidéos tandis qu'un deuxième en a aléatoirement codé vingt-trois. Afin de déterminer la fidélité des résultats obtenus, l'accord inter-juge a été calculé à partir du coefficient de corrélation intra-classe (Shrout et Fleiss, 1979). Les corrélations sont satisfaisantes puisqu'elles se situent entre 0.73 et 1.0 (voir tableau 2).

### *Résultats*

En premier lieu, une analyse par composantes principales non linéaires (PRINCALS) est effectuée dans le but de créer un score composite de climat affectif dyadique à partir des différentes échelles de mesure. En second lieu, les statistiques descriptives pour les variables à l'étude sont présentées. En troisième lieu, nous nous assurons du respect des postulats des analyses statistiques projetées selon les recommandations de Tabachnick et Fidell (2001). En quatrième lieu, des analyses de régression linéaire multiples hiérarchiques sont réalisées afin de déterminer la contribution unique de chaque variable prédictrice au climat affectif dyadique et d'identifier le meilleur modèle de prédiction. Finalement, si la contribution des pratiques parentales au modèle de régression s'avère significative, nous explorerons le rôle

Tableau 2

*Corrélations intra-classes pour le codage du climat affectif dyadique.*

Catégories	Corrélations intra-classes
Mère	
Présence soutenante	0.88
Acceptation/Rejet	0.76
Respect de l'autonomie	0.73
Hostilité	1.00
Enfant	
Coopération	0.89
Inhibition	0.94
Facilitation	0.79
Contrôle	0.97
Affection	0.89
Négativisme	0.98
Dyade	
Partenariat	0.94
Conflits	1.00

médiateur de celles-ci dans l'explication du lien entre (1) les caractéristiques de la mère et le climat affectif et (2) les caractéristiques de l'enfant et le climat affectif.

#### *Analyses préliminaires*

Une analyse par composantes principales non linéaires au moyen des moindres carrés alternés (PRINCALS) a été effectuée à partir des douze dimensions évaluant le

climat affectif dyadique : (1) l'attitude de la mère vis-à-vis l'enfant (présence soutenante, acception et rejet, respect de l'autonomie et hostilité); (2) l'attitude de l'enfant vis-à-vis la mère (coopération, inhibition, facilitation, contrôle, affection et négativisme); et (3) le partenariat (qualité du partenariat global et le nombre de conflits). Les résultats suggèrent la présence d'une dimension représentant 67.3 % de la variance totale avec des poids sur le facteur se situant entre 0.7 et 0.9 (voir tableau 3), nous permettant ainsi de créer la variable dépendante à l'étude. Une analyse PRINCALS à deux dimensions a aussi été effectuée préalablement mais la dimension ajoutait peu d'information (valeur propre ou eigenvalue = 0.10).

La comparaison des moyennes de l'échantillon final et des participants exclus sur les variables à l'étude est présentée au tableau 4. Aucune différence n'est significative sauf pour l'autorégulation scolaire ( $t(6.27) = -3.24, p < 0.05$ ) et l'antisocialité à l'adolescence des mères ( $t(224.65) = 2.94, p < 0.01$ ), le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant ( $t(345.04) = 2.18, p < 0.05$ ) et la coercition parentale ( $t(385) = 2.00, p < 0.05$ ). Nous pouvons ainsi conclure que l'échantillon final se distingue de l'échantillon original sur quatre variables à l'étude.

Les résultats de l'évaluation des postulats, après l'examen des fréquences et des distributions, nous ont amené à effectuer des transformations sur certaines variables afin d'améliorer leurs distributions et de réduire les valeurs extrêmes selon les recommandations de Tabachnick et Fidell (2001). Ainsi, des transformations logarithmiques ont été utilisées sur les mesures suivantes : le Q.I., la motivation scolaire,

Tableau 3

*Sommaire de l'analyse par composantes principales non linéaires au moyen des moindres carrés alternés (PRINCALS) pour la variable dépendante (climat affectif dyadique).*

Variables	Poids
	Dimension 1
1) Attitude de la mère vis-à-vis l'enfant	
Présence soutenante	0.85
Acceptation/Rejet	0.88
Respect de l'autonomie	0.79
Hostilité	-0.70
2) Attitude de l'enfant vis-à-vis la mère	
Coopération	0.91
Inhibition	-0.85
Facilitation	0.71
Contrôle	-0.76
Affection	0.81
Négativisme	-0.89
3) Partenariat	
Qualité du partenariat global	0.94
Nombre de conflits	-0.72

Note. Valeur propre (eigenvalue) = 0.67.

Tableau 4

*Comparaison de l'échantillon final et original sur les variables à l'étude.*

Variables	Échantillons	N	Moyennes	E-T <sup>a</sup>	T
Mère					
Q.I	Final	153	53.30	6.21	-0.10
	Exclu	3	53.67	5.13	
Scolarité	Final	176	4.41	1.86	-0.36
	Exclu	307	4.48	1.78	
Motivation scol.	Final	190	4.08	0.55	0.57
	Exclu	4	3.92	0.64	
Autorég. scol.	Final	190	3.90	0.58	-3.24*
	Exclu	4	4.15	0.13	
Revenu familial	Final	190	3.50	1.24	0.88
	Exclu	269	3.40	1.31	
Anxiété	Final	182	1.15	1.00	-0.04
	Exclu	262	1.15	1.02	
Dépression	Final	191	14.59	3.79	-1.96
	Exclu	379	15.32	4.86	
Antisocialité ado.	Final	172	0.09	0.28	2.94**
	Exclu	261	0.02	0.14	
Enfant					
Voc. réceptif	Final	182	31.99	15.70	2.18*
	Exclu	258	28.89	13.16	
Tr. intériorisés	Final	190	4.63	0.62	-1.00
	Exclu	314	4.69	0.63	
Tr. extériorisés	Final	190	8.00	1.23	-1.19
	Exclu	314	8.14	1.35	
Cpt prosocial	Final	189	8.74	1.89	0.43
	Exclu	312	8.67	1.82	
Pratiques parentales					
Efficacité	Final	160	7.98	1.36	-0.75
	Exclu	227	8.07	1.09	
Impact	Final	159	1.54	1.79	-0.25
	Exclu	227	1.59	1.78	
Affection	Final	160	8.99	1.36	-1.89
	Exclu	227	9.26	0.85	
Qualité	Final	160	7.41	1.88	-0.81
	Exclu	228	7.56	1.66	
Coercition	Final	160	5.60	2.17	2.00*
	Exclu	227	5.15	2.20	
Surprotection	Final	160	3.61	2.06	-1.93
	Exclu	228	4.04	2.24	
Freq. act. lecture	Final	185	-0.06	0.74	-0.48
	Exclu	290	-0.02	0.70	

<sup>a</sup> Écarts-type ; \*p < 0.05, \*\*p < 0.01.



l'autorégulation scolaire et l'anxiété chez la mère; les troubles intériorisés et les troubles extériorisés chez l'enfant; l'impact parental et le climat affectif dyadique. Également, une transformation racine carrée a été effectuée sur les mesures de surprotection, de qualité et d'efficacité parentales ainsi qu'une transformation inversée sur les variables de dépression maternelle et d'affection parentale. La mesure d'antisocialité à l'adolescence chez la mère quant à elle a été recodée en variable dichotomique (0 = aucun comportements antisociaux et 1 = comportements antisociaux) puisqu'aucune transformation n'améliorait sa distribution. Pour le vocabulaire réceptif à 42 mois, les données manquantes pour sept enfants ont été remplacées par leur score à 48 mois. Par la suite, afin de contrôler les écarts d'âge entre les enfants aux deux temps de mesure, des analyses préliminaires ont été réalisées pour transformer les scores bruts en scores indépendants de l'âge des enfants (Parent et al., sous presse). Des analyses de régression ont été effectuées à partir de l'échantillon total avec à tour de rôle chacun des scores bruts comme variable dépendante et l'âge en mois des enfants comme variable indépendante. Les résiduels standardisés de ces analyses sont utilisés comme score dans les analyses subséquentes. Trois enfants de notre échantillon ont obtenu des scores déviants ( $> 3$ ) qui ont été recodés. La variable résultante est distribuée normalement. Les autres postulats apparaissent respectés (Field, 2005) : il n'y a pas de valeurs extrêmes (scores de la distance de Mahalanobis  $< 15$ ), il n'y a pas de problème de multicollinéarité (aucune variable est corrélée au delà de 0.80), ni de problème de linéarité et la variance des résiduels est constante à chaque niveau des prédicteurs, ce qui élimine la problématique d'homogénéité des variances (test de Levene non significatif à  $p < 0.05$ ).

Ensuite, des analyses de corrélations bivariées ont été effectuées afin d'identifier les variables à inclure dans le modèle de régression (voir tableau 5). Les variables qui corrèlent de façon significative avec le climat affectif dyadique sont : le Q.I. et le niveau de scolarité de la mère, le revenu familial, le vocabulaire réceptif et les troubles extériorisés chez l'enfant, la surprotection parentale et la fréquence des activités de lecture. Les variables restantes ne seront pas utilisées pour les analyses subséquentes; leurs corrélations avec la variable dépendante à l'étude varient entre 0.00 et 0.12 ( $p > 0.05$ ).

#### *Analyses de prédiction du climat affectif dyadique*

Une première analyse de régression linéaire multiple hiérarchique a été réalisée avec le climat affectif dyadique comme variable dépendante et les caractéristiques de la mère (Q.I., revenu familial et scolarité), de l'enfant (vocabulaire réceptif et troubles extériorisés) et les pratiques parentales (surprotection parentale et fréquence des activités de lecture) comme variables indépendantes. Les caractéristiques de la mère ont été introduites dans un premier bloc, suivies des caractéristiques de l'enfant dans un second bloc et, dans un dernier bloc, les pratiques parentales. L'ordre d'entrée des variables a été choisi en fonction de la force de leur corrélation avec la variable dépendante (voir tableau 5). La méthode d'effacement de la liste (listwise) a été utilisée comme traitement des valeurs manquantes, c'est-à-dire qu'un sujet ayant une valeur manquante sur n'importe quelle variable a été retiré de l'analyse. Ainsi, nous obtenons un N de 116, ce qui est suffisant compte tenu du nombre de variables indépendantes à l'étude ( $116 \geq 50 + (7 \times 8)$ ).

Tableau 5

Corrélations bivariées significatives entre les variables prédictrices à l'étude et le climat affectif dyadique.

Variables <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1-CA	1	0.28*	0.23*	-0.02	-0.03	0.41*	-0.15	-0.09	-0.09	0.32*	-0.03	-0.14**	0.05	0.03	-0.12	0.08	-0.06	0.00	-0.19**	0.18**
2-QI		1	0.41*	0.22*	0.340*	0.36*	-0.06	-0.17**	-0.10	0.14	-0.12	-0.11	0.03	-0.18**	-0.02	0.08	0.01	-0.08	-0.09	0.20**
3-SCO			1	0.26*	0.25*	0.35*	-0.17*	-0.14*	-0.10	0.19*	-0.08	-0.09	0.02	-0.08	-0.12**	0.05	0.04	-0.06	-0.19*	0.27*
4-MOT				1	0.63*	0.18**	-0.18**	-0.18**	-0.31*	-0.02	-0.25*	-0.22*	-0.05	0.16**	-0.15	-0.05	0.00	-0.09	0.03	0.09
5-AUT					1	0.22*	-0.09	-0.12	-0.30*	0.10	-0.15**	-0.24*	0.05	0.13	-0.19**	0.15	0.18	-0.01	0.07	0.19*
6-REV						1	-0.20*	-0.29*	-0.17*	0.35*	-0.26*	-0.21*	-0.02	0.04	-0.25*	0.16*	0.07	0.00	-0.11**	0.24*
7-ANX							1	0.38*	-0.01	-0.15*	0.40*	0.22*	-0.03	-0.30*	0.23*	-0.24*	0.03	0.02	0.26*	-0.17*
8-DEP								1	0.15*	-0.14*	0.34*	0.21*	-0.02	-0.28*	0.17*	-0.28*	0.01	0.10	-0.11**	-0.17*
9-ANT									1	-0.08	0.09	0.14*	-0.02	-0.07	0.08	-0.11**	0.21*	0.17*	-0.10	-0.11**
10-VOC										1	-0.04	-0.15*	0.05	0.12**	-0.14**	0.13**	-0.04	-0.07	-0.04	0.34*
11-INT											1	0.47*	-0.11**	-0.26*	0.22*	-0.18*	-0.05	0.10	0.18*	-0.16*
12-EXT												1	0.04	-0.23*	0.15*	-0.21*	-0.08	0.26*	0.04	-0.22*
13-PRO													1	0.00	-0.05	0.10**	0.14*	0.06	0.02	0.17*
14-EFF														1	-0.20*	0.51*	0.20*	-0.09	0.07	0.14*
15-IMP																-0.28*	-0.09	0.03	0.24*	-0.28*
16-AFF																1	0.27*	-0.08	0.143*	0.25*
17-QUA																	1	0.00	0.18*	0.24*
18-COE																		1	-0.15*	-0.10**
19-SUR																			1	-0.04
20-FRE																				1

<sup>a</sup> CA : climat affectif dyadique; QI : quotient intellectuel (mère); SCO : scolarité (mère); MOT : motivation scolaire (mère); AUT : autorégulation scolaire (mère);

REV : revenu familial; ANX : anxiété (mère); DEP : dépression (mère); ANT : antisocialité à l'adolescence (mère); VOC : vocabulaire (enfant); INT : troubles intérieurs (enfant); EXT : troubles extérieurs (enfant); PRO : comportements prosociaux (enfant); EFF : efficacité parentale; IMP : impact parental; AFF : affection parentale;

QUA : qualité parentale; COE : coercition parentale; SUR : surprotection parentale; FRE : fréquence des activités de lecture.

\* p &lt; 0.05

\*\* p &lt; 0.01

Les résultats de cette analyse montrent que ce modèle explique 30.3% de la variance du climat affectif dyadique (voir tableau 6). Les trois variables qui font une prédiction unique significative au modèle sont le revenu familial ( $\beta = 0.281$ ), le Q.I. de la mère ( $\beta = 0.199$ ) et le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant ( $\beta = 0.249$ ).

Dans le but d'explorer un modèle plus parcimonieux, une seconde analyse de régression linéaire multiple hiérarchique a été effectuée, mais cette fois-ci en retirant les variables dont le bêta était non significatif avec un  $p > 0.25$  soit, la scolarité de la mère ( $\beta = 0.053$ ,  $p = 0.595$ ), les troubles extériorisés chez l'enfant ( $\beta = 0.054$ ,  $p = 0.526$ ) et la fréquence des activités de lecture ( $\beta = -0.005$ ,  $p = 0.956$ ). La méthode d'effacement de la liste (listwise) a été utilisée à nouveau comme traitement des valeurs manquantes, augmentant le nombre de sujet à 125 par rapport au premier modèle.

Les résultats démontrent un modèle expliquant 29.4% de la variance du climat affectif dyadique (voir tableau 7). Les trois variables effectuant une prédiction unique significative au modèle sont le revenu familial ( $\beta = 0.301$ ), le Q.I. de la mère ( $\beta = 0.197$ ) et le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant ( $\beta = 0.223$ ). Les pratiques parentales n'ajoutant rien de significatif au modèle ( $\beta = 0.130$ ,  $p = 0.094$ ), nous ne pouvons explorer le rôle médiateur de celles-ci dans l'explication du lien entre (1) les caractéristiques de la mère et le climat affectif et (2) les caractéristiques de l'enfant et le climat affectif.

Tableau 6

*Sommaire des analyses de régression hiérarchiques avec le climat affectif comme variable dépendante et les caractéristiques de la mère, de l'enfant et les pratiques parentales comme prédicteurs (N=116).*

Variables	B	SE B	$\beta$
Bloc 1			
Revenu familial	0.117	0.029	.362**
Q.I. mère	0.227	0.108	.197*
Scolarité mère	0.014	0.019	.070
Bloc 2			
Revenu familial	0.091	0.031	.284**
Q.I. mère	0.225	0.106	.195*
Scolarité mère	0.015	0.019	.078
Vocabulaire réceptif enfant	0.078	0.029	.234**
Troubles extériorisés enfant	0.266	0.451	.050
Bloc 3			
Revenu familial	0.090	0.031	.281**
Q.I. mère	0.230	0.107	.199*
Scolarité mère	0.010	0.019	.053
Vocabulaire réceptif enfant	0.083	0.031	.249**
Troubles extériorisés enfant	0.289	0.454	.054
Surprotection parentale	-0.090	0.065	-.113
Fréq. act. lecture	-0.003	0.048	-.005

Note.  $R^2 = .256^*$  pour le bloc 1;  $\Delta R^2 = .047^{**}$  pour le bloc 2 ;  $\Delta R^2 = .012$  pour le bloc 3.

\*  $p < 0.05$

\*\*  $p < 0.01$

Tableau 7

*Sommaire des analyses de régression hiérarchiques avec le climat affectif comme variable dépendante et les caractéristiques de la mère, de l'enfant et les pratiques parentales comme prédicteurs sans la scolarité de la mère, les troubles extériorisés chez l'enfant et la fréquence des activités de lecture (N=125).*

Variabiles	B	SE B	$\beta$
<b>Bloc 1</b>			
Revenu familial	0.131	0.027	.404**
Q.I. mère	0.236	0.098	.199*
<b>Bloc 2</b>			
Revenu familial	0.101	0.029	.313**
Q.I. mère	0.247	0.096	.208*
Vocabulaire réceptif enfant	0.073	0.029	.213**
<b>Bloc 3</b>			
Revenu familial	0.098	0.029	.301**
Q.I. mère	0.234	0.096	.197*
Vocabulaire réceptif enfant	0.080	0.029	.233*
Surprotection parentale	-0.105	0.062	-.130

Note.  $R^2 = .256^*$  pour le bloc 1;  $\Delta R^2 = .038^{**}$  pour le bloc 2 ;  $\Delta R^2 = .016$  pour le bloc 3.

\*  $p < 0.05$

\*\*  $p < 0.01$

### Discussion

L'objectif de la présente étude était d'explorer la contribution unique (1) des caractéristiques de la mère, (2) des caractéristiques de l'enfant et (3) des pratiques parentales au climat affectif dyadique et, par la suite, d'examiner s'il y a lieu le rôle médiateur des pratiques parentales dans l'explication du lien entre (1) les caractéristiques de la mère et le climat affectif et (2) les caractéristiques de l'enfant et le

climat affectif. Les résultats d'une première analyse de régression linéaire multiple hiérarchique illustrent un modèle expliquant 30.3% de la variance au total. Plus précisément, trois variables font une prédiction unique significative au climat affectif dyadique : le revenu familial ( $\beta = 0.281$ ), le Q.I. de la mère ( $\beta = 0.199$ ) et le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant ( $\beta = 0.249$ ). Par la suite, une seconde analyse de régression linéaire multiple hiérarchique a été réalisée afin d'explorer un modèle plus parcimonieux. Les résultats confirment le premier modèle. La contribution des pratiques parentales (surprotection) au climat affectif semble incertaine ( $\beta = 0.197$ ,  $p = 0.094$ ). Le rôle médiateur des pratiques parentales n'a pas été exploré.

Dans l'ensemble, ces résultats vont dans le sens des recherches antérieures sur la qualité des interactions mère-enfant. En effet, Brooks-Gunn, Klebanov, et Liaw (1995), ont établi que la pauvreté est un prédicteur significatif de l'atmosphère émotionnelle des interactions parent-enfant. Par ailleurs, suite à une revue de la littérature sur la pauvreté, Duncan et Brooks-Gunn (2000) proposent qu'un faible revenu familial affecte la qualité des interactions parent-enfant. En ce qui a trait au contexte de lecture, nos résultats sont supportés par Baker et al. (2001) qui illustrent que la qualité affective des interactions est plus positive chez les dyades à revenu moyen à comparé à celles à faible revenu. Il est possible qu'un faible revenu familial affecte les dispositions de la mère à répondre à son enfant et ainsi se répercute sur le climat affectif. Également, les familles à faible revenu ont moins de livres à leur domicile, ce qui peut limiter les activités de lecture conjointe et affecter en retour la qualité du climat affectif dans ce contexte.

Peu d'études avaient jusqu'ici examiné la contribution du Q.I. maternel à la qualité des interactions mère-enfant. Contrairement à Estrada et al. (1987) qui n'ont

trouvé aucune association entre la qualité affective de la relation mère-enfant et le Q.I. de la mère ( $r = 0.15$ ,  $p > 0.05$ ), nous avons observé que le Q.I. maternel contribue de façon significative au climat affectif dyadique. Ce résultat supporte l'étude de Scarr (1985) qui propose que le Q.I. maternel détermine en grande partie la façon dont la mère se comporte envers son enfant et qu'il contribue à ses techniques de discipline (positives ou négatives).

En ce qui a trait au niveau de scolarité de la mère, les résultats de la présente étude n'ont pas démontré de contribution significative de cette variable au climat affectif. Ces résultats s'apparentent à ceux d'Estrada et al. (1987) qui n'ont trouvé aucune association significative entre la relation affective mère-enfant et le niveau de scolarité de la mère dans une tâche de résolution de problèmes, tout comme ceux de Scarr (1985) qui a abordé la relation entre le niveau de scolarité de la mère et ses techniques de contrôle et de discipline (positives ou négatives) à l'égard de l'enfant dans un tâche d'enseignement, sans y découvrir de lien significatif. Malgré le fait que nos résultats vont dans le sens des deux études décrites ci-dessus, la contribution de cette variable nous semble incertaine puisque d'autres études ont démontré l'effet inverse en contexte de lecture (Baker et al. 2001 ; Leseman et de Jong, 1998).

Des études ont démontré la contribution de la qualité des interactions mère-enfant au développement du vocabulaire chez l'enfant (de Jong et Leseman, 2001 ; Estrada et al., 1987; Leseman et de Jong, 1998). Les résultats de Skuban et al. (2006), qui ont examiné la contribution des habiletés d'expression langagière à la synchronie dyadique dans une tâche de nettoyage, trois tâches d'enseignement et une tâche culinaire, montrent que les enfants ayant un retard au niveau du langage sont



particulièrement à risque de vivre des interactions négatives avec leur mère dans ces contextes. Toutefois, aucune étude n'avait examiné l'apport du vocabulaire réceptif de l'enfant au climat affectif dyadique en contexte de lecture. Dans la présente étude, celui-ci s'est avéré significatif. Nous pouvons stipuler que le vocabulaire réceptif peut influencer directement la capacité de l'enfant à comprendre l'histoire et donc, son intérêt pour l'activité.

Les troubles extériorisés chez l'enfant n'ont pas apporté de contribution significative à la mesure du climat affectif. Pourtant, les résultats de Trautmann-Villalba et al. (2001) ont démontré que les mères ayant un enfant présentant des troubles extériorisés, ont tendance à être plus restrictives et négatives. Les enfants, quant à eux, sont moins attentifs et plus impulsifs, négatifs et agressifs envers leur mère. Il apparaît évident que de tels comportements peuvent affecter la qualité de leurs interactions. En ce qui a trait à la présente étude, nous envisageons que la contribution des troubles extériorisés chez l'enfant au climat affectif a pu être atténuée par la distance temporelle entre les mesures. En effet, celles-ci furent recueillies à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté par la mère alors que l'enfant était âgé de 17, 30 et 42 mois par comparaison au climat affectif qui a été mesuré à 48 mois.

La surprotection parentale ne contribue pas de façon significative au climat affectif. Toutefois, comme cette variable se situe près du seuil de signification, son apport demeure incertain. Chez la mère, les comportements de surprotection reflètent des préoccupations excessives concernant la sécurité et la protection de son enfant (Boivin et al., 2005). Thomasgard et Metz (1993) précisent que la surprotection parentale se caractérise par la présence de comportements spécifiques : contrôle,

supervision et vigilance élevé, difficulté à se séparer de l'enfant et non-respect de l'autonomie de celui-ci. Par ailleurs, il a été démontré que le contrôle maternel affecte la qualité de la relation mère-enfant en entraînant, d'une part, une augmentation du négativisme chez l'enfant et une diminution de son engagement avec la mère et, d'autre part, une diminution de la mutualité dyadique (synchronie, confort et plaisir) (Ispa et al. 2004). En somme, il apparaît pertinent de continuer à considérer la contribution de cette variable au climat affectif dans de futures études.

Les résultats de notre étude démontrent que la fréquence des activités de lecture ne contribue pas de façon significative au climat affectif dyadique. Nous pouvons supposer que c'est peut-être la qualité des interactions mère-enfant qui contribue à la fréquence des activités de lecture conjointe et non l'inverse. En effet, Bus et van Ijzendoorn (1992) rapportent un lien entre la fréquence des activités de lecture conjointe et la qualité de celles-ci. Plus précisément, lorsque les activités de lecture ne sont pas amusantes, les familles tendent à lire moins souvent et moins longtemps. Ces résultats sont supportés par Bus et van Ijzendoorn (1995).

Finalement, les variables qui ne corrélaient pas de façon significative avec le climat affectif sont les suivantes : les souvenirs de l'expérience scolaire, l'anxiété, la dépression et l'antisocialité à l'adolescence de la mère ; les troubles intériorisés et le comportement prosocial de l'enfant ; les croyances et comportements parentaux (efficacité, impact, affection, qualité et coercition). Celles-ci n'ont donc pas été intégrées dans le modèle de prédiction. Outre les souvenirs de l'expérience scolaire de la mère et l'antisocialité de celle-ci à l'adolescence (ajoutés à titre exploratoire), ces variables avaient toutes été incorporées à l'étude en regard de leur influence sur la

qualité des interactions parent-enfant démontrée par la littérature. Il est possible de stipuler que le lien entre le climat affectif (évalué à 48 mois) et ces variables (mesurées plus tôt en âge de l'enfant) ait été atténué par la distance temporelle des mesures. Ceci dit, nous suggérons de vérifier à nouveau la contribution de ces variables en les mesurant au même moment que le climat affectif.

### *Limites*

Une première limite de la présente étude porte sur la généralisation des résultats. Tout d'abord, le climat affectif dyadique a été mesuré en contexte de laboratoire. Les mesures qui sont recueillies dans ces conditions tendent à être moins réalistes et valides que celles observées dans un contexte d'expérience de vie courante. Il serait pertinent que les recherches futures observent le climat affectif au domicile de la dyade afin de recréer avec plus de justesse les conditions entourant la lecture conjointe quotidienne mère-enfant. De plus, le climat affectif durant une tâche de lecture a été évalué à partir d'une seule observation. Il est à noter que cette limite peut être contrebalancée par les résultats de certaines études qui ont démontré que la qualité affective des interactions familiales tend à la stabilité (Baker et al. 2001; Leseman et de Jong, 1998).

Une seconde limite concerne plus spécifiquement le contexte de la tâche. Il est possible que le climat affectif soit affecté par le caractère imposé de la tâche (pression de la mener à terme), amenant ainsi la mère à mettre l'emphasis sur l'accomplissement de la tâche (lire un livre) plutôt que sur l'expérience affective que cette activité lui permet de vivre avec son enfant. Il serait alors approprié d'ajouter une dimension à l'échelle du climat affectif qui permettrait de mesurer la propension de la mère à accorder son attention à la tâche ou à l'enfant.

Enfin, la définition utilisée pour notre variable dépendante présente une limite.

Le climat affectif dyadique est défini comme une atmosphère positive ou négative et fait référence au lien socio-émotif entre les participants ainsi qu'à l'expérience affective qu'ils créent ensemble (Leseman et de Jong, 1998). Cette définition fait donc référence au climat affectif général de l'interaction mère-enfant et, plus précisément, aux dimensions comportementale et affective de la dyade. Toutefois, ce construit fût évalué dans un contexte de lecture où des habiletés cognitives semblent être sollicitées chez les participants. En effet, suite aux résultats qui montrent l'apport significatif du Q.I. de la mère et du niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant au climat affectif en contexte de lecture, il semble que le caractère cognitif et verbal de ce type d'activité ait eu un impact. Par conséquent, nous constatons qu'une dimension cognitive de la dyade aurait dû être intégrée dans l'élaboration de la définition.

#### *Contributions et suggestions*

Dans le domaine de la littéracie émergente, les résultats des études concordent quant à l'importance de la qualité du climat affectif mère-enfant lors d'une tâche de lecture (Baker et al., 2001; Bergin, 2001; de Jong, Leseman et van der Leij, 1997; de Jong et Leseman, 2001; Leseman et de Jong, 1998; Sonnenschein et Munsterman, 2002). La présente étude contribue à l'avancement des connaissances et innove, puisqu'elle est parmi les premières à explorer les prédicteurs du climat affectif dyadique dans un contexte de lecture conjointe.

Les résultats montrent qu'à la fois les caractéristiques de la mère et de l'enfant contribuent au climat affectif dans une situation de lecture conjointe. Ceci corrobore la notion du rôle actif de l'enfant dans son apprentissage à travers une participation guidée

(Rogoff, 1990). Cette auteure postule qu'une des conditions pour que la participation guidée permette l'apprentissage réside dans la négociation d'une compréhension mutuelle de l'activité. Par exemple, durant une expérience de lecture conjointe, le parent peut guider l'enfant en le questionnant, en faisant appel aux illustrations ou en créant des ponts entre le texte et l'expérience de l'enfant, afin de favoriser sa compréhension. Comme la mère et l'enfant abordent l'activité avec des perceptions différentes, ils peuvent joindre leurs efforts afin de créer un langage commun.

Nos résultats permettent également de constater que des processus cognitifs interviennent et contribuent à la qualité du climat affectif de l'interaction dans le contexte spécifique d'une tâche de lecture conjointe. En effet, parmi les prédicteurs présentés dans cette étude, le Q.I. de la mère et le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant apportent une contribution significative au modèle. Par ailleurs, il est important de mentionner l'apport du revenu familial au climat affectif en contexte de lecture, qui fût également observé par Baker et al. (2001). Cela semble constituer un apport non négligeable puisqu'il met en lumière la présence de l'influence de cette variable et souligne donc la nécessité d'en préciser la nature dans les recherches subséquentes.

Nous pouvons penser que ces résultats peuvent se généraliser à d'autres contextes puisque Skuban et al. (2006) ont démontré une contribution significative du Q.I. verbal de l'enfant à la synchronie dyadique dans le cadre de plusieurs tâches : une tâche de nettoyage, trois tâches d'enseignement et une tâche culinaire. Également, Scarr (1985) propose que le Q.I. maternel est lié à la façon dont la mère se comporte envers son enfant et qu'il influence ses techniques de discipline lors d'une tâche d'enseignement. Par ailleurs, nous pensons que ces résultats pourraient être observés

dans une tâche de résolution de problèmes puisqu'elle fait également appel aux habiletés cognitives. Enfin, d'autres études mentionnent que la pauvreté est un prédicteur significatif de l'atmosphère émotionnelle des interactions parent-enfant en général (Brooks-Gunn et al., 1995; Duncan et Brooks-Gunn, 2000). Ces résultats supposent que le revenu familial pourrait contribuer au climat affectif dans une pluralité de contextes.

Finalement, il serait pertinent de préciser l'évaluation du climat affectif dyadique en contexte de lecture. Les résultats de l'analyse par composantes principales non-linéaires semblaient suggérer une seconde dimension chez les dyades présentant un climat affectif négatif, en les classant passives ou agressives. Puisque le pourcentage de valeur propre (eigenvalue) pour cette seconde dimension était faible, nous avons privilégié l'analyse à une dimension illustrant le climat affectif sur un continuum allant de positif à négatif. Il serait cependant pertinent de considérer cette distinction dans les études subséquentes.

## Conclusion

L'objectif général de ce mémoire portait sur l'exploration d'un modèle de prédiction du climat affectif dyadique en situation de lecture conjointe mère-enfant à 48 mois. Pour ce faire, nous avons examiné la contribution unique des caractéristiques de la mère, des caractéristiques de l'enfant et des pratiques parentales à la mesure du climat affectif dyadique (l'attitude de la mère vis-à-vis l'enfant, l'attitude de l'enfant vis-à-vis la mère et le partenariat).

Nos résultats soutiennent en partie le modèle proposé et explique 30.3% de variance à la mesure du climat affectif. Nous avons constaté la présence d'une contribution unique significative des caractéristiques de la mère (Q.I. et revenu familial) et de l'enfant (niveau de vocabulaire réceptif). Rappelons que le rôle médiateur des pratiques parentales (surprotection et fréquence des activités de lecture) n'a pu être examiné, étant donné l'absence d'un apport significatif.

Les résultats de notre recherche doivent être interprétés en tenant compte de certaines limites : la mesure du climat affectif dyadique basée sur une seule observation et évaluée en contexte de laboratoire, la distance temporelle entre les mesures de certaines variables prédictrices et le climat affectif, ainsi que l'absence de l'intégration de la dimension cognitive dans la définition de la variable dépendante. Nous considérons donc la nécessité de poursuivre les recherches dans le domaine ciblé par la présente étude, d'autant plus qu'une partie considérable de la variance demeure inexpliquée.

Un approfondissement des variables qui n'apportaient pas de contribution significative (par exemple, le niveau de scolarité de la mère et la surprotection parentale) ou qui ne témoignaient d'une corrélation significative avec le climat affectif (l'anxiété et la dépression maternelles, les troubles intériorisés et les comportements prosociaux chez l'enfant, les croyances et comportements parentaux) doit être envisagé. Également, ces dernières variables, tout comme celles qui ont apporté une contribution significative, pourraient être reconsidérées dans différents contextes (moins cognitifs), par exemple dans une activité de jeu libre. Cela permettrait d'élargir les perspectives, d'évaluer la possibilité de généraliser les résultats, tout en précisant l'intervention de la nature de la tâche.

Par ailleurs, nous pouvons supposer que la mesure du climat affectif doit être précise et adaptée au contexte à l'intérieur duquel elle est prise en considération. Dans le cas présent, le contexte de mesure étant imposé, la propension à accomplir la tâche ou à performer a peut-être influencé l'orientation et l'implication des participants. Ceci sera donc à prévoir dans les études subséquentes.

Finalement, la recherche relatée dans le présent mémoire nous a essentiellement permis d'innover par l'exploration des variables qui sont impliquées dans la qualité du climat affectif en situation de lecture conjointe. Évidemment, la pertinence de ces résultats doit aussi être envisagée en regard des retombées pratiques. Nous avons constaté que le revenu familial, le Q.I. de la mère et le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant contribuent au climat affectif de la dyade en contexte de lecture. Il est possible de stipuler qu'un faible revenu familial peut agir à titre de stresser chez la dyade et intervenir sur l'accessibilité et la disponibilité de livres au domicile; que le Q.I. maternel



peut influencer les stratégies employées par la mère lors de la lecture à son enfant; que le vocabulaire réceptif de celui-ci peut déterminer sa capacité à comprendre l'histoire, à s'y intéresser et à faire preuve de coopération. La spécificité de ces contributions sera à déterminer afin de guider et supporter le développement de différents plans d'intervention constructifs.

## Bibliographie

- Achenbach, T.M., Edelbrock, C., et Howell, C.T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional problems of 2 and 3 years-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 629-650.
- Albright, M.B. et Tamis-LeMonda, C.S. (2002). Maternal depressive symptoms in relation to dimensions of parenting in low-income mothers. *Applied Development Science*, 6, 24-34.
- Anastasia, A. et Urbina, S. (1997). *Psychological Testing (7th Ed.)*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Aram, D. et Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 202-221.
- Bacharach, V. R. et Baumeister, A. A. (1998). Effects of maternal intelligence, marital status, income, and home environment on cognitive development of low birthweight infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 197-205.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. et Serpell, R. (2001). Parent's interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39, 415-438.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, 33, 681-706.

- Boivin, M., Pérusse, D., Tremblay, N., Saysset, V., Piché, C., et Tremblay, R. (1998). Mother-child relationship. Dans M. Jetté, H. Desrosiers et R. E. Tremblay (Eds.), *“In 2001...I’ll be 5 years old! ”, Survey of 5-month-old infants*. Preliminary Report of the Longitudinal Study of Child Development in Québec, Montréal, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Boivin, M., Pérusse, D., Dionne, G., Saysset, V., Zoccolillo, M., Tarabulsy, G., et Tremblay, M. (2005). The genetic-environmental etiology of parents’ perceptions and self-assessed behaviours toward their 5-month-old infants in a large twin and singleton sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 612–630.
- Bradley, R.H., Whiteside, L., Caldwell, B.M., Casey, P.H., Kellerher, K., Pope, S., Swanson, M., Barrett, K et Cross, D. (1993). Maternal IQ, the home environment, and child IQ in low birthweight premature children. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 61-74.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K. et Liaw, F. (1995). The learning, physical, and emotional environment of the home in the context of poverty: The infant health and development program. *Children and Youth Services Review*, 17, 151-276.
- Bus, A.G. et van Ijzendoorn, M.H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.
- Bus, A.G. et van Ijzendoorn, M.H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother-child dyad. *The Journal of Genetic Psychology*, 153, 1262-1272.

- Bus, A.G. et van Ijzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading research Quarterly*, 30, 395-403.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. et Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Cattell, R.B. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. Dans R.B. Cattell (Ed.), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology* (pp. 174-243). Chicago: Rand McNally.
- Cassidy, B., Zoccolillo, M. et Hughes, S. (1996). Psychopathology in adolescent mothers and its effects on mother-infant interactions: A pilot study. *Canadian Journal of Psychiatry*, 41, 379-384.
- de Jong, P.F., Leseman, P.M et van der Leij, A. (1997). Affective quality of mother-child interaction as a predictor of children's school achievement. Dans W. Koops, J.B. Hoeksma et van den Boom (Eds.), *Early mother-child interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches* (pp. 313-314). Amsterdam: Elsevier North Holland.
- de Jong, P.F. et Leseman, P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School psychology*, 39, 389-414.
- Duncan, G.J. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Dunn, L.M., Thériault-Whalen, C.M., et Dunn, L.M. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Image Peabody*. Toronto : Psycan.

- Embry, L. et Dawson, G. (2002). Disruptions in parenting behavior related to maternal depression: Influences on children's behavioral and psychological development. Dans J.G. Borkowski, S.L. Ramey, et M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the Child's world: Influences on academic, intellectual, and socio-emotional development* (pp. 203-213). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Erickson, M.F., Sroufe, A.L. et Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 147-166.
- Estrada, P., Arsenio, W.F., Hess, R.D. et Holloway, S.D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2<sup>nd</sup> Ed.)*. Great Britain: Sage Publications Ltd.
- Garton, A.F. et Pratt, C. (2004). Reading stories. Dans T. Nunes et P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy*, (pp. 213-228). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Gunn, B.K., Simmons, D.C., et Kameenui, E.J. (1995). *Emergent literacy: A synthesis of the research*. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators.
- Hudson, J.L. et Rapee, R.M. (2001). Parent-child interactions and the anxiety disorders: An observational analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1411-1427.

- Ispa, J.M., Fine, M.A., Halgunseth, L.C., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., Brooks-Gunn, J. et Brady-Smith, C. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75, 1613-1631.
- Justice, L.M. et Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113.
- Kassow, D.Z. (2006). Parent-child shared book reading quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1, 1-9.
- Landry, S.H., Smith, K.E. et Swank, P.R. (2003). The importance of parenting during early childhood for school-age development. *Developmental Neuropsychology*, 24, 559-591.
- Leseman, P.M. et de Jong, P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-317.
- Lovejoy, M.C., Graczyk, P.A., O'Hare, E. et Newman, G. (2000). Maternal depression and parenting behaviour: A meta analytic review. *Clinical Psychology Review*, 20, 561-592.
- Moore, P.S., Whaley, S.M. et Sigman (2004). Interactions between mothers and children: Impacts of maternal and child anxiety. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 471-476.

- Morrison, F.J. et Cooney, R.R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. Dans J.G. Borkowski, S.L. Ramey et M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (pp. 141-160). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nadon, I. et Normandeau, S. (1997). Can parents' involvement with homework moderate the relation between children's cognitive abilities and school achievement? (ERIC Document Reproduction Service No. ED409120)
- Oppenheim, D., Ayelet, N., Emde, R.N., et Warren, S. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33, 284-294.
- Parent, S., Montesinos-Gelet, I., Sénéchal, M., Séguin, J.R., Zelazo, P.D. et Tremblay, R.E. (sous presse). La contribution de la diversité des expériences littéraires préscolaires aux habiletés émergentes en littéracie. *Éducation et Francophonie*.
- Parent, S. (2005). *Grille d'évaluation du climat affectif des interactions parent-enfant*. Manuscrit non publié. Montréal, Université de Montréal.
- Radloff, L. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 8, 385-401.
- Raven, J. C., Court, J., et Raven, J. (1996). Standard Progressive Matrices. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. et Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. Dans R.S. McCallum (Ed.), *Handbook of Nonverbal Assessment* (pp.223-237). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Robins, L.N., Helzer, J.E., Croughan, J.L., et Ratcliff, K.S. (1981). The NIMH Diagnostic Interview Schedule: Its history, characteristics and validity. *Archives of General Psychiatry*, 38, 381-389.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Scarr, S. (1985). Constructing psychology: Making facts and fables for our time. *American Psychologist*, 40, 499-512.
- Searight, R.H., Rottnek, F. et Abby, S. L. (2001) Conduct disorder: Diagnostic and treatment in primary care. *American Family Physician*, 63, 1579-88.
- Séguin, J.R., Freeston, M.H., Tarabulsy, G., Zoccolillo, M., Tremblay, R.E., et Carbonneau, R. (juin, 2000). Développement des comportements anxieux au préscolaire : De nouvelles mesures et influences familiales. Communication présentée lors de la rencontre annuelle du Réseau Santé Mentale FRSQ, Montréal, Québec, Canada.
- Senechal, M., LeFevre, J.-A., Smith-Chant, B. L., et Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39, 439-460.
- Shrout, P. E. et Fleiss, J.L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rate reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420-428.
- Siqueland, L., Kendall, P.C. et Steinberg, L. (1996). Anxiety in children: Perceived family environments and observed family interaction. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 225-237.



- Skuban, E.M., Shaw, D.S, Gardner, F., Supplee, L.H. et Nichols, S.R. (2006). The correlates of dyadic synchrony in high-risk, low-income toddler boys. *Infant Behavior & Development*, 29, 423-434.
- Smith, K.E., Landry, S.H. et Swank, P.R. (2000). The influence of early patterns of positive parenting on children's preschool outcomes. *Early Education & Development*, 11, 147-169.
- Sonnenschein, S. et Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Steelman, L.M., Assel, M.A., Swank, P.R., Smith, K.E. et Landry, S.H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills: Direct and indirect paths of influence over time. *Applied Developmental Psychology*, 23, 135-156.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics (4th Ed.)*. Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
- Thomasgard, M. et Metz, P.W. (1993). Parental overprotection revisited. *Child Psychiatry and Human Development*, 24, 67-80.
- Trautmann-Villalba, P., Gerhold, M., Polowczyk, M., Dinter-Jorg, M., Manfred, E., Esser, G. et Schmidt, M.H. (2001). Mother-child interaction and externalizing disorders in elementary school children [Abstract]. *Zeitschrift fur Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 263-273.

- Whaley, S.E., Pinto, A. et Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 67, 826-836.
- Wood, J. J., McLeod, B.D., Sigman, M., Hwang, W-C. et Chu, B.C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 134-151.

Annexe A : Souvenirs de l'expérience scolaire de la mère (48 mois)

## VOTRE EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Voici une série de questions qui portent sur le souvenir que vous avez de vos années d'école.

Pensez à vous lorsque vous étiez enfant et que vous aviez à faire vos devoirs ou à réviser vos devoirs à la maison. Les énoncés suivants décrivent des comportements que les enfants peuvent avoir dans ce contexte. Pour chaque énoncé, indiquez dans quelle mesure vous aviez ce comportement lorsque vous faisiez vos devoirs et leçons à la maison.

Encerclez la réponse qui correspond le mieux à ce que vous vous souvenez

1- Jamais    2- Rarement    3- Parfois    4- Souvent    5- Très souvent

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- J'oubliais d'amener à la maison mes devoirs et le matériel nécessaire afin de faire mes devoirs (livres, crayons, cahiers). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Je ne savais pas précisément quels devoirs je devais faire à la maison.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Je niais avoir des devoirs à faire à la maison.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Je refusais de faire mes devoirs.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Je «rechignais» et je me plaignais lorsqu'il était temps de faire mes devoirs.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Mes parents devaient me rappeler de m'asseoir et de commencer mes devoirs.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Je remettais toujours à plus tard l'exécution de mes devoirs.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Je ne faisais pas mes devoirs de façon satisfaisante à moins qu'il y ait une personne dans la même pièce que moi.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Je ne faisais pas mes devoirs de façon satisfaisante à moins que quelqu'un les fasse avec moi.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Je jouais avec des objets ou j'étais dans la lune quand je faisais mes devoirs.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

11- J'étais facilement distraite par les bruits ou les activités des autres personnes autour de moi.	1	2	3	4	5
12- J'étais facilement frustrée par les devoirs à faire à la maison.	1	2	3	4	5
13- Je ne complétais pas mes devoirs.	1	2	3	4	5
14- Je prenais beaucoup de temps pour faire mes devoirs.	1	2	3	4	5
15- Je répondais mal quand un adulte me demandait de corriger mes devoirs.	1	2	3	4	5
16- Je produisais des devoirs malpropres ou «brouillons».	1	2	3	4	5
17- Je me dépêchais à faire mes devoirs et je faisais des erreurs d'inattention.	1	2	3	4	5
18- Je n'étais pas satisfait de mon travail même si j'avais fait du bon travail.	1	2	3	4	5
19- J'oubliais de ramener mes devoirs à l'école une fois qu'ils étaient terminés.	1	2	3	4	5
20- J'oubliais volontairement de ramener mes devoirs à l'école une fois qu'ils étaient terminés.	1	2	3	4	5
21- Globalement, j'étais autonome lorsque je faisais mes devoirs ou une tâche scolaire.	1	2	3	4	5
22- J'effectuais un travail ou une activité du début jusqu'à la fin sans l'aide du professeur ou du parent.	1	2	3	4	5
23- Je vérifiais ma réponse après l'avoir formulée .	1	2	3	4	5
24- J'écoutais sans interrompre les directives de l'adulte ou du parent concernant un exercice ou un jeu à faire.	1	2	3	4	5
25- Je me corrigeais moi-même lorsque je faisais des erreurs. .	1	2	3	4	5
26- Je posais des questions pour comprendre ce qu'on me demandait de faire.	1	2	3	4	5
27- J'étais précise dans ma façon de répondre; je m'appliquais à la tâche.	1	2	3	4	5
28- Je posais des questions pour comprendre mes erreurs.	1	2	3	4	5

29- Je me souvenais des devoirs que j'avais à en faire.	1	2	3	4	5
30- J'exécutais seule les différentes étapes d'une activité ou d'un devoir dans le bon ordre.	1	2	3	4	5
31- J'étais capable de commencer de moi-même et sans trop de délai un exercice ou une tâche.	1	2	3	4	5
32- Je réalisais des progrès d'une fois à l'autre ou d'une étape à l'autre.	1	2	3	4	5
33- J'étais capable de dire ce que je faisais de bien ou de moins bien dans une tâche ou un jeu.	1	2	3	4	5
34- Je pensais que si j'avais échoué ou moins bien réussi une activité ou un devoir, c'était parce que j'avais été dérangée ou parce que le professeur n'avait pas bien expliqué ou parce que c'était trop «plate», trop ennuyant.	1	2	3	4	5
35- Malgré mes capacités, je manquais de volonté.	1	2	3	4	5
36- Je voulais être la meilleure à l'école.	1	2	3	4	5
37- Je n'étais pas motivée à réussir à l'école.	1	2	3	4	5
38- Je voulais réussir à l'école pour faire plaisir à mon professeur.	1	2	3	4	5
39- Je voulais réussir à l'école pour que mes parents soient fiers de moi.	1	2	3	4	5
40- Je voulais réussir à l'école parce que j'aimais beaucoup apprendre.	1	2	3	4	5

---

Annexe B : Revenu familial (5-30-42-48 mois)

QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE
--

Indiquez votre revenu annuel familial brut, soit le total des revenus de tous les adultes de votre famille:

Moins de 10 000\$

10 000\$ à 19 999\$

20 000\$ à 29 999\$

30 000\$ à 39 999\$

40 000\$ à 49 999\$

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

50 000\$ à 74 999\$

75 000\$ à 99 999\$

100 000\$ à 200 000\$

200 000\$ et plus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---



Annexe C : Anxiété maternelle (30 et 42 mois)

## LES QUESTIONS SUIVANTES PORTENT SUR CERTAINES EXPÉRIENCES QUE L'ON PEUT ÉPROUVER.

### Au cours des douze derniers mois...

Échelle de référence :

0	1	2	3	4	5	6	7	8
Jamais		Rarement		Parfois		Souvent		Constamment

- 1 Est-ce qu'il vous est arrivée d'avoir très peur et d'éviter certains endroits (par exemple : ascenseurs, avions, hauteurs, eau), animaux (p. ex. chiens, insectes, araignées) ou situations impliquant du sang ou des interventions médicales ou dentaires?
  - 2 Est-ce qu'il vous est arrivée d'être très anxieuse dans certaines situations sociales et de les éviter parce que vous aviez peur de faire une gaffe ou d'être jugée par d'autres personnes? Ces situations peuvent impliquer le fait de commencer ou de continuer une conversation, manger ou écrire en public, parler devant un groupe, etc.
  - 3 Est-ce qu'il vous est arrivée de ressentir une montée soudaine et imprévisible de craintes ou de malaises intenses? La montée peut être caractérisée par des palpitations, un souffle coupé, une douleur thoracique, étourdissements, une peur de mourir, etc.
  - 4 Est-ce qu'il vous est arrivé d'éviter certaines situations par peur de ne pas être capable de sortir ou de ne pas obtenir de l'aide si vous ressentiez des symptômes comme la diarrhée, des vomissements, des étourdissements ou une attaque de panique?
  - 6 Est-ce qu'il vous est arrivée de ressentir des tensions musculaires, d'être agitée ou de vous sentir fébrile lorsque vous étiez inquiète?
  - 5 Est-ce qu'il vous est arrivé de vous inquiéter de façon excessive ou exagérée au point où il est devenu difficile de contrôler vos inquiétudes?
  - 7 Est-ce qu'il vous est arrivée d'être dérangée par des pensées, des images ou des impulsions qui revenaient sans cesse et qui pouvaient vous sembler inappropriées, bizarres ou absurdes, mais contre lesquelles vous ne pouviez rien?
  - 8 Votre vie quotidienne a-t-elle été affectée par des souvenirs, des rêves ou d'autres signes de détresse par rapport à un événement que vous avez vécu ou dont vous avez été témoin et qui était traumatisant ou mettait votre vie ou celle d'autres personnes en danger?
  - 9 Est-ce qu'il vous est arrivée de vous sentir obligée de répéter le même comportement (par exemple : laver, vérifier, ordonner, ranger, etc.) ou la même idée maintes et maintes fois afin de contrôler une pensée, prévenir un malheur, soulager un sentiment de malaise? (42 mois seulement).
  - 10 À quel point l'une ou l'autre des manifestations décrites ci-dessus vous ont-elles empêchées de bien fonctionner dans une ou plusieurs parties de votre vie, c'est à dire votre travail, vos activités sociales, votre famille, etc.?
-

Annexe D : Dépression maternelle (5, 17 et 42 mois)

**LES QUESTIONS SUIVANTES CONCERNENT VOTRE BIEN-ÊTRE AU COURS DE LA DERNIÈRE SEMAINE.**

Combien de fois vous êtes-vous sentie ou comportée de cette façon au cours de la dernière semaine :

- 1 : Rarement ou jamais (moins d'un jour)
- 2 : Parfois ou une toute petite partie du temps (1 à 2 jours)
- 3 : Occasionnellement ou une partie modérée du temps (3 à 4 jours)
- 4 : La plupart du temps ou tout le temps (5 à 7 jours)
- 2 : Ne sait pas
- 1 : Refus de répondre à la section
- 3 : Refus de répondre à la question

- a) J'ai eu le sentiment de ne pas pouvoir me débarrasser du cafard, même avec l'aide de ma famille ou de mes ami (e) s.
- b) Je me suis sentie déprimée.
- c) J'ai eu le sentiment que tout ce que je faisais me demandait un effort.
- d) J'ai été heureuse.
- e) Je me suis sentie seule.
- f) J'ai joui de la vie.
- g) Je n'ai pas eu envie de manger, j'avais peu d'appétit.
- h) J'ai eu de la difficulté à me concentrer sur ce que je faisais.
- i) J'ai été pleine d'espoir face à l'avenir.
- j) Mon sommeil a été agité.
- k) J'ai pleuré.
- l) J'ai eu le sentiment que les gens ne m'aimaient pas.

- *Les items ci-dessous sont présents lors des cueillettes de données à 5 et 17 mois.*
  - *À 42 mois, le parent répond aux items a, b,c,d,e et f.*
-

Annexe E : Comportements sociaux de l'enfant (17-30 et 42 mois)

<p>ITEMS DU BEH POUR LES COMPORTEMENTS SOCIAUX CHEZ L'ENFANT.</p>
---

Échelles	Items
Troubles émotifs	Semble malheureux, triste, déprimé N'est pas aussi heureux que les autres Difficulté à s'amuser A manqué d'énergie, s'est senti fatigué (42 mois)
Anxiété	Trop craintif ou nerveux Est inquiet Pleure beaucoup Nerveux ou très tendu
Anxiété de séparation	S'accroche aux adultes Ne veut pas dormir seul Réagit mal lorsque éloigné des parents
Timidité (30 et 42 mois)	Timide en présence d'enfants qu'il ne connaît pas Approche facilement enfants... Prend beaucoup de temps à s'habituer à l'enfant
Inattention	Se laisse distraire, facilement distrait Est incapable de se concentrer Est inattentif Abandonne facilement (17 et 30 mois) Regarde dans le vide (17 mois)
Retrait social (42 mois)	Tendance à faire des choses seul, plutôt solitaire Préfère jouer seul plutôt qu'avec d'autres enfants Recherche la compagnie des autres enfants

Échelles	Items
Agressivité indirecte (42 mois)	Fâché, entraîne d'autres enfants à détester Fâché contre quelqu'un, ami avec autre pour se venger Lorsque fâché, dit de vilaines choses contre les autres
Agressivité physique (17 et 30 mois)	Se bagarre Attaque physiquement les autres Mord les autres Tape ou frappe les autres avec le poing Donne des coups de pieds aux autres Enlève aux autres des choses Pousse les autres afin d'avoir ce qu'il veut Menace de frapper les autres Est cruel envers les autres Brutalise les autres
Agressivité physique (42 mois)	Se bagarre Attaque physiquement les autres Frappe, mord, donne des coups de pied
Agressivité physique (réactive) (42 mois)	Réagit de façon agressive lorsque taquiné Réagit façon agressive lorsque contredit Réagit façon agressive lorsqu'on lui prend quelque chose

---

Agressivité physique (proactive) (42 mois)	Encourage enfants à s'en prendre à un autre Cherche à dominer les autres enfants Fait peur aux autres pour avoir ce qu'il veut
Hyperactivité	Ne peut rester en place, est agit Remue sans cesse Impulsif, agit sans réfléchir Difficulté à attendre son tour Difficulté à rester tranquille
Opposition	Ne semble pas avoir de remords Ne change pas de conduites après une punition Est rebelle, refuse d'obéir (30 et 42 mois)
Trouble de comportement non agressif (42 mois)	Détruit ses propres choses Vole des choses dans la maison Endommagement des choses appartenant aux autres Dit des mensonges ou triche
Victimisation (42 mois)	A fait rire de lui par d'autres enfants S'est fait frapper/bousculer par autres S'est fait crier des noms par les autres
Comportement prosocial	Aide quelqu'un qui s'est blessé Console un enfant qui pleure Vient en aide à d'autres enfants Valorise le travail d'enfant moins habiles (17 et 30 mois) Offre d'aider d'autres enfants (17 et 30 mois)

---

La mère doit inscrire la manière dont a agi ou s'est senti l'enfant **au cours des 12 derniers mois précédant l'évaluation**, selon les choix de réponses suivant :

1. ☐ Jamais ou pas vrai
2. ☐ Quelques fois ou un peu vrai
3. ☐ Souvent ou très vrai



Annexe F : Croyances et comportements parentaux (30 mois)

## PACOTIS 30 MOIS

À propos des relations entre une mère et son enfant d'environ 30 mois...

De façon générale, les comportements et attitudes des mères envers leurs enfants varient beaucoup d'une mère à l'autre et d'un enfant à l'autre. Nous aimerions avoir un aperçu de votre façon d'être avec votre enfant âgé d'environ 30 mois.

Pour chaque item, il s'agit d'indiquer jusqu'à quel point l'énoncé décrit bien ce que vous faites, ce que vous pensez ou ce que vous ressentez à l'égard de votre enfant.

1. J'ai l'impression que mon enfant (celui d'environ 30 mois) est très curieux comparativement à d'autres enfants du même âge.

0      1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

**Pas du tout  
ce que je pense**

**C'est exactement  
ce que je pense**

2. J'ai peu d'effet sur le développement de la personnalité de mon enfant (celui d'environ 30 mois).

0      1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

**Pas du tout  
ce que je pense**

**C'est exactement  
ce que je pense**

3. J'ai énormément de plaisir à parler avec mon enfant (d'environ 30 mois) à son réveil.

0      1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

**Pas du tout  
ce que je ressens**

**C'est exactement  
ce que je ressens**

4. Je me sens très bonne pour amuser de mon enfant (celui d'environ 30 mois).

0      1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

**Pas du tout  
ce que je pense**

**C'est exactement  
ce que je pense**

5. J'ai l'impression que mon enfant (celui d'environ 30 mois) est très attachant comparativement aux autres enfants du même âge.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

6. Je me sens très bonne pour calmer mon enfant (celui d'environ 30 mois) lorsqu'il est troublé, difficile ou qu'il pleure.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

7. Je joue souvent avec mon enfant (d'environ 30 mois). Par exemple, je prends régulièrement du temps avec lui pour l'amuser ou le faire rire lorsque qu'il prend son bain.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je fais

C'est exactement  
ce que je fais

8. Il m'est déjà arrivé de me fâcher après mon enfant (celui d'environ 30 mois) lorsqu'il s'était montré particulièrement difficile.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je fais

C'est exactement  
ce que je fais

9. Je me sens très bonne pour garder mon enfant (celui d'environ 30 mois) occupé pendant que je fais autre chose.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

10. Je me sens très bonne pour attirer et maintenir l'attention de mon enfant (celui d'environ 30 mois).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

11. Il m'est arrivé de parler fort ou de crier après mon enfant (celui d'environ 30 mois) lorsqu'il s'était montré particulièrement difficile.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je fais

C'est exactement  
ce que je fais

12. Peu importe ce que je fais comme parent, mon enfant (celui d'environ 30 mois) va se développer à sa façon.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

13. Je ressens très souvent le besoin d'embrasser mon enfant (d'environ 30 mois).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je ressens

C'est exactement  
ce que je ressens

14. Il m'est arrivé de taper mon enfant (celui d'environ 30 mois) lorsqu'il s'était montré particulièrement difficile.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je fais

C'est exactement  
ce que je fais

15. Je tiens à ce que mon enfant (celui d'environ 30 mois) soit près de moi en tout temps, qu'il soit toujours sous mes yeux, dans la même pièce que moi.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

16. Il m'est déjà arrivé de perdre le contrôle avec mon enfant (celui d'environ 30 mois) lorsqu'il s'était montré particulièrement difficile.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je fais

C'est exactement  
ce que je fais

17. J'ai peu d'effet sur le développement des capacités intellectuelles de mon enfant (celui d'environ 30 mois).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

18. J'éprouve généralement un très grand plaisir lorsque je prends mon enfant (d'environ 30 mois) dans mes bras.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je ressens

C'est exactement  
ce que je ressens

19. Je me considère comme une "vraie mère poule"

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

20. Lorsque mon enfant (celui d'environ 30 mois) se fait garder, il me manque tellement que je n'arrive pas à profiter de ma sortie.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je ressens

C'est exactement  
ce que je ressens

21. J'ai peu d'effet sur le développement des émotions (par exemple la joie, la peur, la colère) de mon enfant (celui d'environ 30 mois).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

22. Je ne peux pas me décider à faire garder mon enfant (celui d'environ 30 mois).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je ressens

C'est exactement  
ce que je ressens

23. J'ai peu d'effet sur la façon dont mon enfant (celui d'environ 30 mois) va se comporter plus tard avec les autres.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

24. J'ai l'impression que mon enfant (celui d'environ 30 mois) est très intelligent comparativement à d'autres enfants du même âge.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je pense

C'est exactement  
ce que je pense

25. Je ressens une joie immense et je me sens tout attendrie lorsque mon enfant (d'environ 30 mois) me sourit.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout  
ce que je ressens

C'est exactement  
ce que je ressens

26. En général, diriez-vous que vous êtes une "bonne mère"?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Je suis une très  
mauvaise mère

Je suis une très  
bonne mère

---

Annexe G : Climat affectif dyadique (48 mois)

## CLIMAT AFFECTIF DYADIQUE

Le climat affectif dyadique correspond à l'atmosphère positive ou négative de l'interaction entre la mère et l'enfant. Il fait donc référence à l'attitude de la mère vis-à-vis l'enfant, l'attitude de l'enfant vis-à-vis la mère et à la dyade mère-enfant. Le climat affectif est codé à chaque page du livre.

### **3.1) ATTITUDE DE LA MÈRE VIS-À-VIS L'ENFANT :**

L'attitude de la mère fait référence à la façon d'être de cette dernière face à son enfant en terme d'accueil et de sensibilité à l'égard de celui-ci. Six dimensions de l'attitude de la mère vis-à-vis l'enfant sont codées.

#### **A) PRÉSENCE SOUTENANTE DE LA MÈRE:**

Cette échelle consiste à identifier le soutien émotionnel offert par la mère à son enfant et l'expression des regards qu'elle pose sur ce dernier. Contrairement à la qualité de l'orientation, qui implique un soutien de la mère dans le but d'accomplir l'activité (guide), cette échelle met l'emphasis sur le soutien émotif offert à l'enfant.

Un score élevé est donné à une mère qui reflète et encourage les accomplissements de son enfant (par exemple, «tu es vraiment bon pour lire ce mot»). La mère démontre à son enfant qu'elle le soutient et qu'elle a confiance en lui. Si l'enfant a de la difficulté par exemple à lire ou à répondre à l'une de ses questions, la mère réagira (verbalement ou physiquement) en le rassurant de façon calme apportant ainsi une sécurité et un soutien affectif positif à l'enfant.

Un score faible est donné à une mère qui est incapable d'apporter du soutien émotif à l'enfant. Elle peut être passive, distante, non impliquée ou inaccessible. Aussi, cette mère peut sembler plus concernée par sa propre performance à lire plutôt que par les besoins émotifs de son enfant.

#### **(1) Soutien inadéquat:**

La mère n'offre pas de soutien à l'enfant durant la tâche de lecture. Elle peut, par exemple, être distante, non disponible ou hostile envers l'enfant lorsque ce dernier a besoin de soutien.

#### **(2) Soutien plus ou moins adéquat :**

La mère fournit très peu de soutien émotif à l'enfant durant la tâche. Le soutien offert est minime et manque souvent d'à-propos. Par exemple, la mère est soutenante lorsque l'enfant n'en a pas nécessairement besoin ou seulement après que l'enfant se soit fâché.

#### **(3) Soutien précaire:**

Le soutien offert par la mère durant la tâche est sporadique et manque quelques fois d'à-propos. Le soutien est inégal, ce qui rend la présence soutenante de la mère incertaine.



**(4) Soutien raisonnable:**

Le soutien offert par la mère durant la tâche est raisonnable en ce sens qu'elle est disponible la plupart du temps lorsque l'enfant a besoin de soutien. Par exemple, elle peut s'approcher de celui-ci lorsque qu'il démontre des signes de frustration ou renforcer les efforts de l'enfant afin de démontrer qu'elle est disponible et soutenante. Toutefois, ce soutien n'est pas constant, en ce sens que l'on peut noter un manque de soutien à certains moments cruciaux où l'enfant en aurait eu besoin.

**(5) Soutien adéquat:**

La mère offre un bon soutien à l'enfant durant la tâche. Elle est rassurante et confiante. Toutefois, il arrive qu'elle hésite à offrir du soutien à certains moments où l'enfant aurait eu besoin de plus de soutien.

Ou la mère est universellement soutenante mais son soutien est toujours de même niveau peu importe la modulation des besoins de l'enfant

**(6) Soutien adéquat et continu:**

La mère est soutenante, encourageante et ce soutien est continu. Le soutien de la mère accroît ou décroît selon les besoins de l'enfant. Son soutien est donc proportionnel aux besoins de l'enfant. Il peut arriver qu'elle fasse erreur, entraînant ainsi un léger manque de soutien mais elle s'en rend compte et redouble alors son soutien afin de ramener l'enfant à un niveau de confiance qui est plus optimal.

**(7) Soutien optimal:**

La mère offre un soutien optimal à l'enfant durant la tâche de lecture. Elle démontre dès le début sa confiance envers les efforts de son enfant. Si l'enfant a de la difficulté, elle lui offre du soutien, elle le renforce et l'encourage. Ce soutien est continu, à-propos, fréquent et constant.

**B) ACCEPTATION / REJET**

Cette échelle réfère à l'expression affective de la mère soit, la façon dont la mère répond aux réactions ou aux initiatives de son enfant, le degré avec lequel elle accepte ces réactions et le degré avec lequel elle accepte son enfant en général.

L'acceptation générale de la mère est vue par l'affect positif et chaleureux qu'elle exprime envers son enfant. Le rejet général est perçu par le manque d'affect positif et par l'affect négatif. On tient compte ici des réactions verbales, du ton de la voix et des expressions faciales (sourires, regards) de la mère suite aux comportements de l'enfant. De façon générale, l'échelle fait référence à l'habileté de la mère à être un bon partenaire qui est acceptant et supportant dans l'interaction, contrairement à un partenaire qui est déplaisant et rejetant.

Des scores élevés sont donnés aux mères qui montrent en général une bonne habileté à accepter leur enfant et ses contributions en l'encourageant, lui souriant, en l'admirant, en l'approuvant et/ou l'aidant à «élargir» ses réactions. Les scores faibles sont donnés aux mères qui rejettent les comportements et réactions de leur enfant en général. Les scores 6 à 9 indiquent une orientation de base vers l'acceptation. Les scores 1 à 4 montrent l'expression de rejet. Les scores pairs sont utilisés pour les cas intermédiaires.

#### **(9) Acceptation élevée:**

La mère parle à l'enfant d'un ton positif et il semble qu'elle accepte ses actions et ses réactions. La plupart du temps elle semble attentive à son enfant, elle l'admire et est heureuse d'accepter ses contributions. Il arrive à quelques reprises qu'elle tente d'élargir et d'enrichir les réactions de l'enfant. Elle répond aux demandes et aux réactions de son enfant de façon non rejetante. La mère est très sensible à l'état émotif de l'enfant. Par exemple, si l'enfant a de la difficulté à coopérer, elle l'encourage avec sensibilité et compréhension. Nous pouvons également noter plusieurs commentaires positifs, plusieurs sourires, plusieurs contacts visuels et/ou physiques, une évaluation positive de l'enfant, la présence d'éloges fait à l'enfant, ton de voix très affectueux, amical et chaleureux. La mère montre donc clairement et fréquemment des signes d'interactions positives à l'enfant.

#### **(7) Acceptation:**

La mère semble chaleureuse et «acceptante» envers son enfant et envers ses réactions. En comparaison avec une mère dont l'acceptation est élevée (9), l'acceptation de cette mère est plus modérée et il y a moins d'expressions d'admiration, de reflets et d'expansion des réactions. Si l'enfant a de la difficulté à coopérer, elle ne l'encouragera pas nécessairement à le faire. Tout de même, cette mère supporte et approuve son enfant mais elle n'élargit ni n'enrichit ses contributions à toutes les occasions.

#### **(5) Faible acceptation/faible rejet:**

Cette mère se caractérise par un niveau modéré d'acceptation et de rejet. En général, cette mère semble gentille envers son enfant et elle le renforce lorsqu'il fait quelque chose qu'elle juge bien, mais de temps en temps elle n'accepte pas ses contributions.

**OU** Il peut aussi s'agir d'une mère qui est généralement attentive à son enfant mais qui ne réagit pas avec acceptation même à des moments où elle aurait clairement dû le faire. Cette mère semble un peu retirée ou son affect positif est plutôt général et non directement dirigé vers l'enfant.

**(3) Rejet:**

La plupart du temps la mère critique les actions de son enfant. Elle peut parfois supporter et approuver ses actions mais la plupart du temps elle n'est pas contente de lui et de ses actions. Elle peut utiliser des mots comme «ouan, pis.» et montrer de la déception et de la frustration. Tout de même, il arrive qu'elle semble être soucieuse de son enfant mais la majeure partie de son implication consiste à essayer de le changer. Les réactions négatives de la mère sont retenues. Bien qu'elle montre du rejet et de l'insatisfaction, elle semble tenter d'aider l'enfant.

OU il peut s'agir d'une mère qui semble gentille et plaisante mais qui une fois ou deux montre du mépris envers son enfant (elle dira par exemple: «Voyons, qu'est-ce qui ce passe avec toi?...Ça te prend une éternité pour comprendre!«).

OU une mère qui a un ton de voix gentil et plaisant mais la plupart du temps elle s'oppose ou argumente face aux actions de l'enfant. Cette mère ne montrera pas nécessairement du rejet mais son manque général d'acceptation face aux contributions de son enfant est proéminent.

**(1) Rejet élevé:**

La mère est fortement rejetante face à son enfant. Elle est très en colère envers lui et elle le traite avec mépris. Ses réactions face aux contributions de son enfant sont très critiques de sorte qu'elle semble troubler l'enfant dans la réalisation de la tâche. Cette mère tend à utiliser des expressions de colère ou de mépris et d'humiliation envers son enfant. La plupart du temps elle tendra à nier de façon brusque la parole de l'enfant et à lui donner le sentiment qu'il n'est pas assez bon. Elle peut même le frapper en lui donnant une tape rapide sur la main par exemple. Il y a présence de plusieurs remarques négatives ou décourageantes, il y a rarement de commentaire positifs ou d'éloges, son ton de voix est négatif, il y a peu de contact visuel et/ou physique, elle résiste aux ouvertures affectueuses de l'enfant et il y a peu ou pas de sourires.

**C) RESPECT DE L'AUTONOMIE DE L'ENFANT**

Cette échelle reflète jusqu'à quel point la mère agit de façon à reconnaître et respecter l'individualité de l'enfant, ses motivations et perceptions durant la tâche. Par exemple, jusqu'à quel point autorise-t-elle son enfant à avoir sa propre opinion ? À avoir ses propres idées, désirs et perceptions ? Jusqu'à quel point la mère impose son interprétation des faits, ses sentiments, etc. et même ceux de son enfant. Cette échelle évalue donc les «degrés de liberté» que laisse la mère à son enfant pour développer sa propre personnalité.

Un score faible est donné à une mère qui est intrusive dans ses interventions avec l'enfant et qui exerce ses attentes sur lui de façon à ce qu'il soit comme un satellite ou un serviteur de la mère plutôt que de développer une relation de négociation mutuelle.

ou un score faible est donné à une mère qui définit implicitement ses interactions en terme de lutte (gagnant-perdant), où l'obéissance de l'enfant rend la mère gagnante et l'enfant soumis.

Il est à noter que la mère peut être intrusive de manière rude ou avec affection. Dans chaque cas, ses actions ne reconnaissent pas les intentions de l'enfant comme étant vraies ou valides et la mère communique ainsi qu'il vaut mieux et qu'il est plus sûr que l'enfant dépende de ses directives plutôt que d'essayer quoi que ce soit par lui-même (individualité).

Un score élevé est donné à une mère qui reconnaît les perceptions de l'enfant ainsi que ses désirs comme une partie valide de l'identité individuelle de ce dernier. Une mère avec un score très élevé réalise ceci de façon explicite en négociant les règles avec l'enfant, en verbalisant sa reconnaissance des intentions de l'enfant, en ne niant pas les droits de l'enfant à ses désirs, en modelant sa propre identité et en validant ses propres désirs de façon à ce que son enfant respecte aussi son individualité.

Note : La mère peut obtenir un score faible seulement en niant fortement l'individualité de l'enfant (c'est-à-dire, en interrompant ce dernier, en faisant des choses avant que l'enfant puisse même les faire seul, etc.) même si ceci ne réussit pas à interrompre le comportement de l'enfant.

#### **(1) Très faible:**

La mère nie complètement l'individualité de l'enfant par les techniques qu'elle utilise. La mère est très intrusive, physique et violente dans son contrôle par rapport à l'enfant.

#### **(2) Faible:**

La mère nie fortement l'individualité de l'enfant mais il existe quelques opportunités où ce dernier expérimente de l'autonomie soit dû aux variations de l'approche de la mère ou simplement par des absences occasionnelles de contrôle maternel sur l'enfant. Dans la plupart des cas toutefois, le style de la mère nie l'autonomie de l'enfant et elle est intrusive.

**(3) Modérément faible :**

La mère ne nie pas complètement l'individualité de l'enfant mais elle communique avec vigueur (de manière frappante) que les intentions de l'enfant n'ont pas de validité en comparaison de ses propres intentions pour l'enfant. Elle est aussi fortement intrusive, laissant à l'enfant peu de chance de faire quoi que ce soit par lui-même.

**(4) Modéré :**

La mère est modérément intrusive. Même si la mère ne nie pas l'identité séparée de l'enfant, elle offre peu de soutien à l'individualité de ce dernier. Elle peut communiquer qu'elle doute du caractère adéquat des intentions de l'enfant ou elle peut être brusquement intrusive à plusieurs reprises.

**(5) Modérément élevé :**

La mère reconnaît en partie l'autonomie de l'enfant au niveau de ses intentions, mais elle ne le soutient pas et ne le renforce pas activement dans cette perception. Elle peut refléter les intentions de l'enfant et ses idées en s'engageant dans un échange avec lui, mais elle impose aussi sa volonté à quelques reprises à l'enfant de manière à changer la perspective de ce dernier.

**(6) Élevé :**

La mère n'est pas intrusive. Au contraire, elle reconnaît les intentions de l'enfant, communique sa confiance dans l'individualité de l'enfant et elle permet une interaction mutuellement négociée.

**(7) Très élevé :**

La mère interagit clairement avec l'enfant de façon à démontrer qu'elle reconnaît la validité de la perception de l'enfant, elle encourage l'enfant à reconnaître ses propres intentions et à négocier le cours des interactions durant la tâche. Dans ces interactions négociées, cette mère modèle aussi sa propre individualité pour l'enfant. Elle peut insister sur l'importance de suivre ses consignes, mais elle le fait tout en reconnaissant la réalité et la validité de la perception différente de l'enfant et ne le fait jamais de manière intrusive.

**D) HOSTILITÉ**

Cette échelle reflète les expressions de colère, de dénigrement ou de rejet de l'enfant par la mère.

Un score élevé est donné à une mère qui rejette clairement et manifestement son enfant, le blâme pour ses erreurs et lance un message explicite qu'elle ne supporte pas l'enfant émotionnellement.

Un score faible est donné à une mère qui peut être soutenante ou froide mais qui ne blâme pas ou ne rejette pas son enfant. Dans certains cas, une mère peut être rejetante tout en obtenant un score moyen de présence soutenante.

Étant donné la fréquence relativement peu élevée de comportements maternels de rejet pendant une session filmée et son importance au plan clinique, tout événement clairement hostile doit avoir une forte incidence sur le score à cette échelle.

#### **(1) Très faible:**

La mère ne démontre aucun signe de rejet. Elle peut être ou ne pas être soutenante mais elle n'essaie pas de rabaisser l'enfant ou de l'éviter de façon rejetante. Cette échelle comprend les mères passives ou émotionnellement non-impliquées si elles n'ont pas rejeté l'enfant ou ne lui ont pas communiqué d'hostilité.

#### **(2) Faible:**

Cette mère a fait une ou deux choses qui semblent communiquer un peu d'hostilité envers l'enfant. Ces messages ne sont pas manifestes mais plutôt des expressions étouffées vis-à-vis de l'enfant (par exemple, tirer quelque chose d'un coup sec, mettre sa main sur sa hanche pour démontrer son exaspération, émettre brièvement un regard froid (hostile) à l'enfant, répéter ou mimer l'enfant de manière hostile).

#### **(3) Modérément faible :**

Les signes d'hostilité sont très brefs mais ils surviennent à quelques occasions durant la session et au moins un signe peut être identifié clairement et de façon manifeste ou nous pouvons voir chez la mère un comportement démontrant un sentiment d'accumulation de colère inexprimé et un comportement d'évitement envers l'enfant.

#### **(4) Modérée :**

Il y a plusieurs comportements hostiles et rejetants chez la mère. Deux ou plus de ces comportements sont clairs pour l'observateur mais ces expressions sont brèves et elles ne donnent pas le ton aux interactions de la mère.

#### **(5) Modérément élevée :**

La mère est manifestement rejetante et hostile à plusieurs reprises. Ses comportements incluent des rejets clairs et manifestes de l'enfant et des expressions d'hostilité et de colère qui apparaissent de façon intermittentes durant une période substantielle de la tâche. Ce comportement de la mère est plus rejetant que non rejetant soit par la fréquence des comportements hostiles ou par la puissance de communication du rejet à plusieurs reprises durant la tâche.

**(6) Élevée :**

Cette mère a fréquemment des expressions de rejet et d'hostilité dirigées vers l'enfant. Il y a peu ou pas d'effort de manifestation de chaleur durant des parties substantielles de l'activité et ce, spécialement après que la mère ait été irritée par l'enfant (c'est-à-dire que la mère peut initialement être chaleureuse et ensuite rejeter l'enfant fortement). La mère est ouvertement et directement rejetante et hostile. Par exemple, en disant à l'enfant qu'elle le laissera tomber s'il ne fait pas la tâche, en émettant des feedback négatifs sur la performance de l'enfant et peu de feedback positifs, en blâmant l'enfant pour son incompétence par rapport à la tâche et en refusant manifestement de reconnaître le succès de l'enfant (par exemple, «tu n'aurais pas pu réussir sans que je te l'aie montré avant !»). Toute chaleur semble superficielle dû à la distance que crée la mère par rapport à l'enfant et le rejet est utilisé comme technique de contrôle contre l'enfant.

**(7) Très élevée :**

Cette mère démontre des caractéristiques telles que décrites en 6 mais les expressions de colère envers l'enfant sont aussi accompagnées d'émotions fortes et à peine contrôlées suggérant la possibilité d'abus physique ou de négligence de l'enfant dans certaines situations.

**3.2 : ATTITUDE DE L'ENFANT VIS-À-VIS LA MÈRE :**

L'attitude de l'enfant fait référence à la façon d'être de ce dernier face à sa mère en terme de coopération et de communication. Six dimensions de l'attitude de l'enfant vis-à-vis la mère sont codées.

**A) COOPÉRATION AVEC LA MÈRE**

Cette échelle traite de la propension de l'enfant à coopérer avec sa mère durant la tâche. Il est question de la façon dont l'enfant réagit à sa mère en général et, plus spécifiquement, de la façon dont il réagit à ce qu'elle dit. Nous référons ici à son ton de voix et à l'affect qu'il exprime durant cette interaction. De façon générale, la coopération réfère à une habileté et un désir de l'enfant d'être avec sa mère et d'accepter celle-ci et les réactions de celle-ci. Un score élevé est donné aux enfants très coopérants qui semblent heureux d'être avec leur mère et qui acceptent ses réactions.

Un score faible est donné aux enfants non-coopérants qui semblent hostiles face à leur mère ou aliénés par celle-ci. Les scores pairs sont utilisés pour les cas intermédiaires.

**(9) Coopération élevée:**

L'enfant coopère constamment avec sa mère et accepte la plupart de ses réactions. Il lui pose des questions de façon joyeuse et il semble avide de ses réponses. Il est clair qu'il est joyeux et excité que sa mère lui lise une histoire. Cet enfant semble initier et contribuer à l'histoire et à l'atmosphère chaleureuse. Il répond volontiers aux questions de sa mère et réagit à la plupart des choses qu'elle dit. Il semble coopérer avec sa mère sans que celle-ci ait à susciter ou encourager sa collaboration. Il semble agir et initier des actions de lui-même et il semble compétent.

**(7) Coopération:**

L'enfant est heureux d'être avec sa mère et il coopère avec elle. Sa coopération est active et il est impliqué dans la tâche mais de temps en temps il peut sembler un peu passif, moins initiateur que l'enfant «9» (ex : pose moins de question sur l'histoire). En général, il est possible de dire qu'un enfant «7» est similaire à un enfant «9» mais avec moins d'affects positifs.

**(5) Coopération passive:**

L'enfant participe à la tâche d'une façon passive (écoute attentivement l'histoire). Toutefois, cet enfant semble être émotionnellement impliqué auprès de sa mère et de la tâche.

**OU** il peut s'agir d'un enfant qui une partie du temps est coopérant avec sa mère (ex : écoute l'histoire, répond aux questions posées par la mère), qui accepte et intègre ses contributions et l'autre partie du temps ne l'accepte pas et ne veut pas coopérer. Il peut coopérer mais aussi un peu rejeter sa mère. Mais en général, on sent qu'il y a coopération.

**(3) Évitement et rébellion:**

L'enfant parle gentiment à sa mère et semble coopérer, mais en fait la plupart du temps il lutte avec elle et ne coopère pas. Il est clair que même s'il veut être avec elle, la plupart du temps il lui résiste et tente de faire les choses différemment. Cet enfant persiste avec ce comportement tout au long de la tâche.

**OU** il peut s'agir d'un enfant extrêmement passif, non motivé, qui habituellement ne coopère pas et ne réagit pas à ce que sa mère lui dit. Il est difficile pour lui de répondre à ses questions et même si elle l'encourage, il ne coopère pas et ne fait pas ce qu'il a à faire.



**(1) Évitement et rébellion élevés:**

L'enfant semble résister à coopérer avec sa mère et à faire la tâche avec elle. Il lui résiste et l'évite comme un enfant «3» mais en plus à certains moments il exprime son manque de volonté de collaborer à la tâche. De plus, même si sa mère tente de le persuader à continuer, il ne le fait pas. Dans cette situation, l'enfant semble résister peu importe ce qui peut être fait. Les sentiments qu'il peut exprimer sont l'insulte, la colère ou l'ennui. L'enfant sera finalement incapable de compléter la tâche. Généralement, il est difficile d'être avec cet enfant et il semble difficile de l'atteindre et de le faire coopérer. Ce score sera aussi donné à l'enfant qui rejette constamment sa mère même s'il ne le fait pas de façon très brutale. Par exemple, l'enfant peut, tout au long de la tâche, refuser d'être aidé par sa mère, rejeter ce qu'elle dit et être désobéissant.

**B) INHIBITION**

Dans cette échelle, on code sur un continuum en 4 points si la façon dont l'enfant prend part à la conversation diminue la qualité de la communication de sorte qu'elle est asynchrone, disjointe, négative et/ou conflictuelle. Il est à noter que le fait d'ignorer l'autre, ses propos ou ses actions est un comportement négatif qui peut entraver le processus de communication.

**(1) Non inhibant :**

L'enfant ne présente pas de comportements négatifs qui pourraient entraver le processus de communication. Il ne contribue pas à rendre la communication asynchrone, disjointe, négative et/ou conflictuelle.

**(2) Modérément inhibant:**

À quelques occasions l'enfant montre des comportements négatifs (ignorer, argumenter ou distraire [distracting]) mais la plupart du temps il est plutôt sensible à l'autre [responsive].

**(3) Inhibant:**

L'enfant interrompt, ignore, ne se conforme pas ou s'oppose mais ces moments ne sont pas aussi communs qu'en «4» et sont équilibrés par d'assez longs moments où il est au moins un partenaire sensible.

**(4) Très inhibant:**

Fréquemment l'enfant interrompt, ignore, ne se conforme pas et est en opposition avec son parent. Il montre peu de sensibilité. Il peut y avoir un ou deux moments où il répond de façon sensible mais ces moments sont obscurcis par les contributions négatives de l'enfant à l'interaction.

### **C) FACILITATION**

Dans cette échelle, on code sur un continuum en 4 points si la façon dont l'enfant prend part à la conversation augmente la qualité de la communication de sorte qu'elle est alors plus réciproque, mutuellement gratifiante, positive et/ou harmonieuse.

#### **(1) Non facilitant:**

La contribution de l'enfant à la communication ne permet pas du tout d'en augmenter la qualité. La façon dont il prend part à la conversation ne favorise pas du tout une communication plus réciproque, mutuellement gratifiante, positive et/ou harmonieuse.

#### **(2) Plutôt facilitant:**

Par exemple, l'enfant va répondre aux questions de façon télégraphique ou l'on peut noter une certaine difficulté à s'exprimer.

#### **(3) Facilitant:**

Généralement l'enfant se conforme et accepte l'orientation de son parent. La différence entre «3» et «4» est qu'en «4» l'enfant est un partenaire de communication exceptionnellement bon qui peut dans certains cas faire paraître son parent meilleur qu'il est vraiment. L'enfant «3», lui, est simplement bon.

#### **(4) Très facilitant:**

L'enfant montre une acceptation fondamentale de son parent, particulièrement dans son rôle d'orientation et de direction. L'enfant «répond» à son parent d'une façon chaleureuse qui peut bien faire paraître ce dernier. L'enfant est un bon partenaire de communication qui suit le chemin tracé par son parent en y contribuant et en y élaborant

du nouveau matériel. Un score de 4 est aussi donné à un enfant qui travaille très fort pour compenser pour l'insensibilité de son parent. Il peut se conformer particulièrement ou encourager [cheer up] son parent. Pour obtenir un score «4», il faut que la communication entre les partenaires soit vraiment bonne.

**NOTE:** En général, pour obtenir un «4» sur l'échelle de facilitation il faut avoir un score «2» ou moindre sur l'échelle d'inhibition.

## **D) CONTRÔLE**

Pour faire une évaluation adéquate du niveau de contrôle de l'enfant, il est important de très bien lire chacune des définitions. Les enfants peuvent faire des comportements qui sont similaires à première vue. Or, le sens de ces comportements peut varier selon leur intensité, leur fréquence et/ou le contexte dans lequel ils prennent place. Il faut donc être très attentif et ne pas se fier uniquement au comportement lui-même mais aussi à ce qui se cache derrière celui-ci, c'est-à-dire au contexte et au sens du comportement.

### **(1) Aucune tentative de contrôle:**

L'enfant ne tente pas de contrôler son parent de quelque façon que ce soit (manipulation, etc.). Il n'y a pas de renversement des rôles, c'est-à-dire que le parent joue son rôle d'autorité, de guide et de pourvoyeur de soins lorsque c'est nécessaire.

### **(2) Tentatives de contrôle occasionnelles sans renversement des rôles:**

Il arrive à quelques reprises (une ou deux fois) que l'enfant tente de contrôler son parent, par la manipulation (par exemple, les pleurs, les cris, etc.) utilisée clairement à un moment où l'enfant n'a pas vraiment besoin d'être réconforté mais plutôt où il tente d'obtenir quelque chose, d'influencer son parent. Il n'y a toutefois pas de renversement des rôles. On sent bien que l'adulte demeure la personne en charge, l'autorité, le pourvoyeur de soins. Occasionnellement, l'enfant «2» peut aider son parent, être serviable.

### **(3) Tentatives de contrôle fréquentes sans renversement des rôles:**

L'enfant utilise fréquemment la manipulation pour tenter de contrôler son parent mais il n'y a toujours pas de renversement des rôles. L'enfant «3» montre les mêmes comportements que l'enfant «2» mais ils sont plus fréquents et/ou plus intenses.

Dans leur relation avec leur parent, certains enfants «3» peuvent imposer leur autorité. Ils peuvent jouer au «petit chef» et mener l'autre par le bout du nez [bossy]. Ils peuvent mépriser ou se moquer de leur parent mais ils le font d'une façon espiègle et enjouée. Ils peuvent, de la même façon, simuler l'exaspération (par exemple en mettant une main sur la hanche et en soupirant avec une exaspération enjouée en regardant directement leur parent). Cette attitude peut ou non être de nature affectueuse. Leur attitude d'assurance autoritaire peut résulter du fait que leur parent a été intrusif ou contrôlant. Il peut s'agir aussi d'un moment où ils affirment ou défendent leurs choix. Lorsque ces enfants ne répondent pas ou qu'ils dirigent leur attention ailleurs, c'est par entêtement plutôt que par évitement. L'enfant «3» peut parfois réagir de façon vague, désintéressée et inattentive mais le reste du temps, cet enfant joue avec son parent. La mère et l'enfant ont des échanges chaleureux, intimes et décontractés.

L'enfant est de type «3» s'il y a des moments isolés où il tente de contrôler son parent en prenant soins de lui, en le punissant ou en étant contrôlant de façon générale. Il faut faire attention de ne pas considérer qu'à chaque fois que l'enfant fait quelque chose pour son parent qu'il tente de le contrôler en prenant soins de lui. Certains enfants non contrôlants peuvent être serviables envers leur parent.

Comparaison de l'enfant «3» avec «4» ou «5» : Il arrive que l'enfant «3» contrôle beaucoup l'interaction qu'il a avec son parent mais, contrairement à l'enfant contrôlant («4» ou «5»), il est motivé, en général, par le désir de guider, d'orienter ou d'animer son parent de façon serviable. On sent que l'affect sous-jacent est généralement positif, contrairement à l'enfant contrôlant «4» ou «5» qui peut faire la même chose mais qui le fait de façon désagréable et parfois même punitive. De plus, le parent de l'enfant «3», malgré la forme de contrôle qu'exerce son enfant, continuera à effectuer sa fonction de parent. Il peut se laisser guider, orienter et animer mais lorsqu'un moment où lui-même doit guider, orienter, animer ou même sévir se présente, il le fait en sa qualité de parent. Les rôles ne sont donc pas inversés, comparativement aux dyades «4» ou «5».

Certains enfants «3» peuvent montrer de la résistance directe et agressive. Ils peuvent être irritables, susceptibles et facilement frustrés. Ils peuvent se montrer ouvertement contrariés, vouloir faire le contraire de ce que leur parent leur dit et/ou faire des crises de colère [temper tantrums]. Ces comportements peuvent sembler contrôlants mais il faut les voir ici comme immatures et dépendants. Les enfants qui montrent ce type de comportements sont donc vus ici comme plutôt dépendants («2» ou «3» selon la fréquence et l'intensité) que contrôlants («4» ou «5»). Il peut être difficile de distinguer ces comportements des comportements «contrôlants-punitifs» (voir «4» et «5»). En général, il est possible de les différencier en considérant si la volonté directe de l'enfant est liée à lui-même ou si elle est dirigée vers son parent. Si elle est liée à lui-même (e.g. «Je veux plus de jouets!»), l'enfant est de type «3».

Cet enfant agit comme s'il croyait que pour obtenir ce qu'il veut il doit faire des histoires [fuss] et pleurnicher. Il suppose que le contrôle de la relation est entre les mains de son parent. Mis à part ces comportements, la relation de cet enfant avec son parent est en général chaleureuse et intime. La volonté de l'enfant contrôlant «4» ou «5» est quant à elle directement liée à son parent (e.g. «Ne touche pas à mes jouets m'man!)). Pour considérer que l'enfant est de type «4» ou «5», il faut considérer la fréquence et l'intensité de ce type de réaction. L'enfant ordonne avec l'assurance que son parent en tiendra compte. Son ton est supérieur plutôt que plaintif. Cet enfant pleure peu et fait peu d'histoires, en supposant que le contrôle de la relation qu'il a avec son parent est entre ses mains à lui.

Il est possible, mais non obligatoire, que l'enfant de type «2» ou «3» nous semble sympathique et attachant et que l'enfant «4» ou «5» nous semble antipathique et désagréable. Mais il ne s'agit en rien d'une règle absolue.

#### **(4) Contrôle avec inversion des rôles sans hostilité directe:**

L'enfant fournit une certaine structure en contrôlant le parent. Il prend les choses en charge. Il peut toutefois se laisser guider par l'expérimentatrice mais non par son parent. L'enfant peut contrôler soit en guidant le parent pour l'aider, en l'orientant ou en l'animant [cheer her up]. Le parent quant à lui se laisse faire et n'agit pas en qualité de parent. Il ne guidera pas son enfant et il ne sévira pas lorsqu'il en sera nécessaire. Il y a inversion des rôles. Dans l'ensemble, l'enfant «4» ne se synchronise pas avec l'affect de son parent mais il ne le fait pas de façon directe. Par exemple, il dissimulera le fait de ne pas répondre aux questions ou aux attentes de répliques que son parent peut avoir en faisant comme si son attention se dirigeait sur autre chose (vers un nouveau jouet par exemple) ou en émettant une réponse distraite.

L'enfant peut être «aux petits soins» envers son parent mais on sent que cette attention n'a pas pour but principal d'être serviable et gentil. Ces petits soins sont teintés par une sorte d'hostilité déguisée et une forme de «dictature» de la part de l'enfant. C'est lui qui contrôle. L'enfant peut diriger l'activité du parent, le flot de la conversation ou donner une structure excessive à l'interaction. L'enfant peut ne pas être particulièrement punitif ou «attentionné» mais il peut tout de même prendre le contrôle de l'interaction en donnant à son parent une longue liste d'ordres par exemple. Il peut arriver que l'enfant «4» soit punitif (hostilité directement dirigée vers le parent) mais il s'agit de très rares occasions et l'intensité est moindre que dans le cas de l'enfant «5».

#### **(5) Contrôle avec inversion des rôles et hostilité directe:**

L'enfant peut aussi contrôler les interactions de façon hostile ou punitive. L'enfant peut par exemple contrôler le parent en lui disant, d'une façon soit désobligeante, agacée ou fâchée, ce qu'il doit faire. Contrairement à l'enfant «3», il ne le fera pas de façon enjouée.

L'enfant peut aussi contrôler le flot des interactions qu'il a avec son parent et être punitif en refusant à répétition de parler (de répondre) lorsqu'on lui parle, même lorsqu'il est assez clair que l'enfant a entendu le parent et que ce dernier désire ou attend une réplique.

Il est important de considérer le contexte. Si par exemple le parent est intrusif et que l'enfant ne fait qu'affirmer ses positions, on ne considère pas qu'il tente de contrôler le parent. Pour être coté contrôlant, le comportement de l'enfant doit être clairement contrôlant. Il arrive que des enfants non contrôlants fassent ce genre de comportement mais le nombre et l'intensité sont habituellement moins grands. L'enfant contrôlant ne se synchronise pas avec l'affect du parent et il le fait de façon ouverte et non déguisée. Si le parent dit par exemple: «Ho! Regarde ça!» L'enfant contrôlant qui est punitif pourra simplement continuer son activité en cours sans répondre, ni tenter de cacher son manque de réponse par une indication que son attention est ailleurs par exemple.

**E) AFFECTION**

Cette échelle fait référence à la présence de considérations positives et de partage d'affects positifs de l'enfant avec sa mère. Il s'agit de porter attention aux tentatives d'approches par l'enfant et à ses essais pour partager des affects positifs avec celle-ci : regarder la mère, établir un contact visuel, sourire et autres comportements affectifs positifs. Il est à noter que le degré d'expression n'est pas contrôlé. Il s'agit de mettre l'accent sur le partage d'affects positifs.

**(1) Affection très faible :**

L'enfant est peu orienté vers sa mère et n'essaie pas de partager d'affects positifs avec elle. Par exemple, l'enfant ne fait pas de contact visuel avec la mère lorsqu'il exprime des affects positifs.

**(2) Affection faible:**

On observe quelques courts moments où l'enfant manifeste de façon positive sa considération envers sa mère, permettant d'inférer un léger partage d'affects positifs entre eux. Toutefois, durant la majeure partie de la tâche, l'enfant ne manifeste pas de considération positive envers sa mère.

**(3) Affection modérément faible:**

L'enfant démontre quelques signes de considérations positives mais ceux-ci sont brefs ou mixtes en termes de qualité. L'enfant peut sembler ambivalent durant ces expressions.

**(4) Affection modérée :**

L'enfant partage quelques expressions positives avec la mère de façon claire et même parfois répétée mais, encore une fois, ce sont des éléments mineurs de l'interaction et ces comportements ne sont pas soutenus par l'enfant. Il n'y a pas d'épisode de partage intime des affects avec la mère.

**(5) Affection modérément élevée:**

L'enfant démontre plus d'une fois durant la tâche des épisodes de considération positive et de partage d'affects positifs soutenus. L'enfant semble maintenir cette considération positive envers la mère suffisamment pour permettre un échange caractérisé par le partage affectif positif avec elle. De plus, pendant ces échanges, l'enfant ne semble pas se soustraire timidement de son lien émotionnel avec la mère (bien que ça puisse se produire à d'autres moments).

**(6) Affection élevée :**

La présence d'un épisode d'expressions positives soutenues et de partage de ces émotions avec la mère est très clair en terme de : (a) durée de l'interaction (au moins quelques minutes) et (b) d'absence d'ambivalence dans l'expression des sentiments de l'enfant envers la mère. Clairement, cet enfant est expressif, chaleureux, engagé avec la mère pour au moins une période substantielle durant la tâche.

**(7) Affection très élevée:**

L'enfant démontre une relation très positive, engagée et de partage avec la mère pendant une portion substantielle de la tâche. Ce pattern est de longue durée et ce, même s'il n'apparaît plus suite à un conflit entre la mère et l'enfant. La relation entre la mère et l'enfant semble très positive et chaleureuse durant la majeure partie de la tâche.

**F) NÉGATIVISME**

Cette échelle fait référence au degré de colère, d'aversion ou d'hostilité de l'enfant envers la mère. Un score faible à cette échelle signifie qu'il n'y a pas de manifestation ouverte ou couverte de telle colère. Les expressions sont essentiellement positives envers la mère peu importe le degré d'obéissance de l'enfant ou son niveau d'engagement à l'égard de la mère. Un score élevé à cette échelle signifie que l'enfant démontre de la colère de manière ouverte et répétitive envers sa mère (par exemple, en rejetant ses idées avec force, en exprimant de la frustration et de la résistance, en boudant ou en étant déraisonnablement demandant ou critique à son égard).

**(1) Aucun négativisme:**

L'enfant ne démontre pas de négativité. Par ces interactions constamment positives envers la mère, il démontre que sa relation avec sa mère est vraiment positive et qu'il ne ressent aucune colère résiduelle à son égard.

**(2) Peu de négativisme :**

L'enfant ne démontre aucune indication claire de négativisme mais le ton de certaines interactions est moins positif que ce que l'on pourrait s'attendre d'une relation idéale avec la mère.

**3) Négativisme bref :**

L'enfant manifeste seulement de courtes instances ouvertes de négativisme, mais celles-ci suggèrent la présence non négligeable de colère et de résistance de la part de l'enfant dans l'interaction avec la mère.

**4) Négativisme occasionnel:**

L'enfant démontre un négativisme clair envers la mère à plusieurs occasions ou à une occasion significative mais ce sont des épisodes isolés et séparés de périodes durant lesquelles l'enfant se comporte assez positivement envers la mère.

**5) Négativisme fréquent :**

L'enfant est fréquemment négatif ou démontre quelques moments de négativisme fort ou intense mais ce n'est pas prédominant dans l'interaction.

**6) Négativisme prédominant mais sporadique:**

La colère de l'enfant est un aspect prédominant de l'interaction mais ceci est fait de façon plus sporadique et généralement subtile qu'en 7.

**7) Négativisme prédominant et soutenu :**

L'enfant est de manière évidente et répétée en colère ou résistant envers la mère. Le degré de colère semble si élevé que l'enfant est incapable de le déguiser en des formes plus subtiles pour de longs moments. Il réapparaît plutôt de manière répétitive dans l'interaction avec la mère.

**3.3 : PARTENARIAT:**

Cette section ne porte ni sur la mère, ni sur l'enfant spécifiquement, mais sur la relation entre les deux, qualifiée en terme de solidarité et de proximité. Trois dimensions du fonctionnement dyadique sont codées :

**A) QUALITÉ DU PARTENARIAT GLOBAL**

Cette échelle fait référence à la qualité de la solidarité [togetherness] entre la mère et l'enfant. Elle réfère à leur habileté à partager ce qu'ils vivent, à coopérer dans la réalisation de la tâche, à créer quelque chose ensemble et à la qualité émotive qu'il y a entre eux. Plus spécifiquement, elle fait référence à la façon dont ils se traitent l'un l'autre, à leur ton de voix, à leurs regards et leurs sourires et aux réactions émotives qui prennent place dans leur interaction. Un score élevé est donné aux dyades dont l'affect est positif (joie) et qui peuvent coopérer, partager et créer ensemble. Un score faible est donné aux dyades dont l'affect est caractérisé par la tension, l'hostilité, l'isolement et l'aliénation et qui ne semblent pas capables de partager et de créer ensemble. Les scores pairs sont utilisés dans les cas intermédiaires.

**(9) Forts partenariat et coopération:**

La mère et l'enfant semblent partager l'expérience de la tâche. Il semble qu'ils ont un dialogue continu sur les mêmes sujets en même temps et qu'ils ont une conversation plaisante. Ils semblent travailler ensemble et prendre plaisir à le faire et à faire la tâche. On peut observer du plaisir et de la joie, plusieurs sourires, des marques d'affection et une habileté à travailler et créer ensemble. L'enfant est compétent et la mère est capable de le comprendre.



**(7) Partenariat et coopération:**

Il semble que la mère et l'enfant partagent l'expérience de la tâche et qu'ils se comprennent l'un l'autre. Il n'y a qu'une fois ou deux où ils ne semblent pas coopérer mais le contexte général en est un de coopération, de solidarité et il y a présence de sourires, de marques d'affection, etc.

**OU** il peut s'agir d'une situation où l'enfant est plutôt passif : la mère lit l'histoire et l'enfant écoute mais sans plus. Il n'y a pas de dialogue outre la lecture de l'histoire mais nous sentons qu'ils sont quand même «ensemble» dans la tâche. L'enfant écoute tout de même et demeure impliqué dans l'histoire.

**(5) Faibles partenariat et coopération:**

Il y a quelques minutes durant la tâche où il n'y a pas de coopération mais ceci se passe dans un contexte général de solidarité. Le partage de l'expérience de la tâche n'est pas constant. De temps en temps, il y a des moments de travail partagé et de compréhension mutuelle mais il y a aussi des moments où il n'y a pas de partage, ni du travail, ni d'attention. En gros, ils font tout de même la tâche ensemble. Il y a moins d'échanges d'affects positifs (ex : sourires, marques d'affection) qu'en partenariat et coopération de niveau (7).

**OU** il peut s'agir d'une situation où il y a une sorte de résistance à l'intérieur de la dyade mais où il a tout de même une certaine coopération entre la mère et l'enfant.

**(3) Très faibles partenariat et coopération:**

Il y a quelques moments où parent et enfant sont conjointement concentrés à la tâche mais il n'y a pratiquement pas de coopération. L'enfant peut, par exemple, montrer peu d'intérêt à l'égard de sa mère et cette dernière peut constamment essayer d'exclure l'enfant de la tâche, sans nécessairement réussir (ex : la mère lit mais ne porte aucune attention à l'enfant, ne l'inclus pas dans l'histoire). Il peut y avoir de longues périodes où ils sont conjointement centrés sur la tâche ou de courtes périodes où ils travaillent ensemble, mais en tout et pour tout il y a peu de constance dans leur coopération.

**OU** le parent peut être en partie émotionnellement non impliqué dans la tâche (la mère lit l'histoire mais de façon désengagée). Il participe très peu, ne pose pas de questions et ne contribue pas, comme s'il voulait simplement de «débarrasser» de la tâche.

**OU** il peut s'agir d'une situation où il y a des disputes et où chacun se concentre sur des détails qui n'intéressent que lui.

**(1) Manque de partenariat et coopération:**

L'enfant n'est pas intéressé à coopérer avec son parent ou il ne semble pas comprendre ses buts. Il lui résiste et ne coopère qu'après l'utilisation de mesures extrêmes (ex : l'enfant se lève, n'écoute pas du tout l'histoire lu par la mère). Cette situation se présente à quelques reprises. Les affects et les émotions qui surgissent sont négatifs, hostiles, déplaisants ou détachés [cut off]. Il semble ne pas y avoir de connexion entre le parent et l'enfant. Il y a une atmosphère d'hostilité et de mécontentement ou d'aliénation.

**OU** le parent ne montre aucun intérêt envers son enfant. Comme au niveau (3) mais avec plus d'intensité, nous sentons que le parent semble vouloir se «débarrasser» de la tâche ou il ne s'implique pas. Son attention n'est pas centrée sur la tâche. Les affects et les émotions qui surgissent sont négatifs, hostiles, déplaisant ou détachés [cut off]. Il semble ne pas y avoir de connexion entre le parent et l'enfant. Il y a une atmosphère d'hostilité et de mécontentement ou d'aliénation.

**B) CONFLITS**

Il s'agit de compter le nombre total de conflits qu'il y a entre la mère et l'enfant à chaque page. Si la dyade parle d'un conflit passé, il ne faut pas le considérer. Il ne faut pas tenir compte des conflits qui ont lieu dans l'histoire. Les négociations ne sont pas considérées comme des conflits.

**NOTE:** Il est préférable d'écrire 0 lorsqu'il n'y a pas de conflit que de ne rien écrire. Ainsi, lors de l'informatisation, il sera clair que vous n'avez pas oublié de coder cette partie. Cette note est valable pour tous les endroits où un chiffre doit être inscrit.

**Définition de dispute :** On considère qu'il y a dispute dans deux cas :

(1) Lorsqu'un des partenaires est *physiquement agressif* envers un autre **ou** lorsqu'un des partenaires fait des *commentaires hostiles* avec colère ou détresse.

(2) Lorsque les partenaires *s'obstinent* à propos de quelque chose. L'obstination doit toutefois comporter au moins trois tours de conversations **et** être accompagnée d'un ton affectif négatif pour être considérée comme une dispute. Ainsi, la négociation, qui n'est pas teintée d'un ton affectif négatif, n'est pas considérée comme une dispute.

**Attention !** Les situations suivantes ne sont pas considérées comme des disputes : lorsqu'un partenaire met en garde ou avertit l'autre, lorsqu'une demande est refusée dans un contexte de jeu entre les partenaires ou lorsqu'un partenaire donne des instructions à l'autre durant un jeu ou une activité. Pour considérer qu'il y a dispute, le contexte doit être réel.